



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ANNA PAULA CAMPOS DA SILVA**

ENTRE O “NÃO PODER” E O “NÃO SABER”, HÁ CAMINHOS?: Narrativas docentes  
sobre ensino de gênero no currículo de história

RIO DE JANEIRO

2018

**ANNA PAULA CAMPOS DA SILVA**

**ENTRE O “NÃO PODER” E O ‘NÃO SABER” , HÁ CAMINHOS?: Narrativas docentes  
sobre ensino de gênero no currículo de história**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Rio de Janeiro

2018

## CIP - Catalogação na Publicação

587 e Silva, Anna Paula Campos da  
ENTRE O "NÃO PODER" E O "NÃO SABER", HÁ CAMINHOS?:  
Narrativas docentes sobre ensino de gênero no  
currículo de história / Anna Paula Campos da Silva.  
-- Rio de Janeiro, 2018.  
149 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa  
Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Saber docente. 2. Gênero. 3. Ensino de  
história. 4. Currículo. I. Monteiro, Ana Maria  
Ferreira da Costa, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).|



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "Entre o "não poder" e o "não saber" há caminhos? : Narrativas docentes sobre o ensino de gênero no currículo de história""

Mestrando(a): **Anna Paula Campos da Silva**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 02 de maio de 2018.

Banca Examinadora:

**Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro- Presidente**

**Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec**

**Prof(a). Dr(a). Patricia Bastos de Azevedo**

## AGRADECIMENTOS

Por todo sustento, amparo, ensino, amor, incentivo, companhia e esperança, agradeço à minha mãe Selma Maria e avó Nyce. Foram os seus saberes que possibilitaram todos os caminhos que percorri até agora, e a sua força que me garantem a persistência de que precisarei para aqueles que ainda virão.

Sinceros e ternos agradecimentos à Ana Maria Monteiro, pela orientação e companhia sempre cuidadosa, atenciosa e responsável. Pela oportunidade de aprender o tanto que a sua trajetória, companhia e presença possibilitam. Pelo incentivo que, nas horas difíceis deste trabalho, foram imprescindíveis.

Ao Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Formação de Professores- GEHPROF, feito de professoras e professores que me ensinam, cotidianamente, a reivindicar um ensino de história mais humano e uma profissão mais digna. Aos mesmos sujeitos que, movidos pelos problemas e questões do ensino de história, fazem-se pesquisadoras e pesquisadores que vêm me apontando caminhos teóricos e políticos de investigação potentes e de qualidade. Obrigada pelas aberturas e aprendizado que têm me proporcionado.

Ao querido Lucas Miranda, que já se faz presença constante nos agradecimentos que teço por todas as conquistas em minha vida. Sem ele, certamente seria difícil acreditar que em meio a tantas dificuldades e desalentos, há a possibilidade de se compartilhar amor sincero.

A todos os amigos e amigas que confiam nos meus caminhos e escolhas e que acreditam na potencialidade de todas elas. A todos que se fizeram presentes nesse momento da escrita, demonstrando carinho, apoio e confiança. A amizade certamente deixou essa trajetória mais humana e menos dolorosa.

A todas às professoras e professores de história que possibilitaram esta pesquisa, confiando-me as narrativas de sua vida pessoal e profissional, e abrindo-me caminhos de pesquisa mais humanos. Agradeço por me abrirem as portas das suas casas e por me receberem em meio às rotinas profissionais e pessoais para contar sobre seus saberes. Ao final de cada entrevista e ao término desta pesquisa, não há dúvida de que passei a me constituir de um pouco de cada um de vocês, das suas histórias, das suas esperanças, dos seus saberes.

Agradeço a todos as professoras e professores e demais profissionais que lutam diariamente por uma educação escolar de qualidade e pelo direito de ensinar gênero. A todos que são perseguidos, denunciados e constrangidos pela aposta em uma educação transformadora e feita pelo e para o povo. A todos que lutam pela educação com as palavras e com os corpos.

Às pesquisadoras e pesquisadores que insistem em gênero como objeto de pesquisa e/ou ferramenta política e teórica, mesmo em meio às duras perseguições e violência. Esta pesquisa só é possível pelos caminhos que esses profissionais têm aberto e pela luta que empreendem para que sejam mais seguros e férteis.

À todos e todas que reivindicam sentidos múltiplos e híbridos dos corpos, dos desejos, dos afetos e das relações humanas. A todos que a partir disso empunham gênero como arma de luta política pelo direito a uma vida digna, sem violência e desigualdade.

A todos e todas que, enfim, abriram os caminhos para a realização desta pesquisa e que me fizeram crer, assim como Chimamanda Adichie, que a escolha pela escrita significa a rejeição do silêncio, e que este não é característico do lugar que desejo ocupar como mulher, feminista, pesquisadora e professora de história.

## RESUMO

SILVA, Anna Paula Campos da. Entre o “não poder” e o “não saber”, há caminhos?: Narrativas docentes sobre ensino de gênero no currículo de história. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018

O contexto educacional atual tem sido marcado por distintas disputas teóricas e políticas. Dentre elas, aquelas que envolvem os sentidos de gênero e saber docente têm sido de grande destaque. Constituídas ora por posicionamentos questionadores dos saberes mobilizados por professoras (es) para o ensino de gênero, apontado um “não saber” com relação à temática, ora pela oposição ao seu tratamento em sala de aula, produzindo contextos proibitivos (“não poder”), as disputas têm impactado debates, políticas e legislações educacionais de relevância. Diante desse cenário, é possível compreender possibilidades que escapem ao “não saber” e “não poder” no ensino de gênero na escola? É na aposta acerca da elaboração de uma resposta afirmativa para o problema que se origina esta pesquisa, que tem como objetivo principal a investigação da relação entre professoras (es) de história com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero. Para isto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras de história atuantes na rede pública e privada do estado e município do Rio de Janeiro. Elaborando as entrevistas a partir da abordagem das narrativas de si (DELORY-MOMBERGER, 2014; 2012), busquei compreender essa relação investigando os saberes que as docentes afirmaram mobilizar, as articulações entre esses saberes e o saber ensinado, e entre os saberes docentes e os processos de significação das identidades profissionais. Operei com perspectivas que compreendem o saber docente a partir do seu caráter discursivo, social, subjetivo e heterogêneo (TARDIF, 2012) e com sentidos de gênero que o inserem em perspectiva histórica, discursiva e social na proposição de sua mobilização como categoria útil de análise histórica (SCOTT, 2012; 1995). Com isto, foi possível compreender que são mobilizados saberes para o ensino de gênero que se relacionam ao trabalho docente a partir da centralização do conhecimento sobre gênero no campo disciplinar da história e sobre o contexto de seu ensino, mantendo relações significativas com os processos de elaboração de identidades docentes. Também foi possível perceber que os saberes docentes que as professoras afirmam mobilizar para o ensino de gênero se relacionam ao saber ensinado a partir da atenção prioritária aos papéis históricos das mulheres. Essas mobilizações e relações com os saberes, importante ressaltar, foram analisadas tendo em vista a diversidade das demandas pedagógicas e políticas que atuam sobre o ensino de história e currículo compreendidos a partir do lugar teórico e prático de fronteira (GABRIEL, 2015; MONTEIRO; PENNA, 2011) e de hibridização cultural (MACEDO, 2006).

**Palavras-chave:** saber docente; gênero; ensino de história; currículo.

## ABSTRACT

SILVA, Anna Paula Campos da. Entre o “não poder” e o “não saber”, há caminhos?: Narrativas docentes sobre ensino de gênero no currículo de história. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018

The current educational context has been characterized by distinctive theoretical and political struggles. In them, those about gender sense and teaching knowledge have been highlighted. Built by questioning thoughts about the knowledge mobilized by female teachers for gender education, pointing a “no knowledge” of the thematic, or by opposition of handling a subject in class, producing prohibitive contexts (“non power”), the struggles are impacting debates, politics and educational legislations. Given this scenario, is it possible to understand possibilities that escape the "not knowing" and "not power" in the gender education in school? In the bet on the elaboration of an affirmative answer to this problem this research is originated, whose aim is investigating the relation between female history teachers and the knowledge that they mobilize for the gender education. For this, semi-structured interviews were conducted with four history teachers who work in the public and private system of the state and municipality of Rio de Janeiro. Elaborating the interviews from the self-narratives approach (DELORY-MOMBERGER, 2014; 2012), I tried to understand this relationship by investigating the knowledge that the teachers affirmed to mobilize, the articulations between these knowledges and the knowledge taught, and between the teachers' knowledge and the processes of signification of the professional identities. I worked with perspectives that understand teacher knowledge from its discursive, social, subjective and heterogeneous character (TARDIF, 2012) and with senses of gender that insert it in a historical, discursive and social perspective in the proposition of its mobilization as a useful category of historical analysis (SCOTT, 2012; 1995). With this, it was possible to understand that knowledge is mobilized for gender education that relate to the teaching work from the centralization of knowledge about gender in the disciplinary field of history and about the context of its teaching, maintaining significant relationships with the elaboration processes of teaching identities. It was also possible to perceive that the teaching knowledge that the teachers affirm to mobilize for the gender education are related to the knowledge taught from the priority attention to the historical roles of women. These mobilizations and relations with the knowledge, important to emphasize, were analyzed in view of the diversity of the pedagogical and political demands that act on the teaching of history and curriculum comprehended from the theoretical and practical place of border (GABRIEL, 2015; MONTEIRO; PENNA, 2011) and cultural hybridization (MACEDO, 2006).

**Keywords:** teaching knowledge; gender; teaching of history; curriculum.

## SUMÁRIO

<b>INICIANDO A BUSCA POR CAMINHOS DE PESQUISA .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1- PRIMEIROS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM DIREÇÃO ÀS PROFESSORAS (ES) DE HISTÓRIA.....</b>	<b>19</b>
1.1. LINGUAGEM, DISCURSO E PERSPECTIVA FEMINISTA.....	19
1.1.1 Abordagem (auto) biográfica: um caminho possível para a compreensão da experiência e narrativa docente.....	29
1.1.2 As entrevistas e os encontros: uma dimensão interativa entre sujeitos e experiências.....	40
1.2 APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA.....	50
1.2.1 Professora Bárbara .....	50
1.2.2 Professora Joana .....	52
1.2.3 Professora Celina.....	55
1.2.4 Professora Francisca.....	57
<b>CAPÍTULO 2- ENSINO DE HISTÓRIA E SABER DOCENTE: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA E POLÍTICA NA FRONTEIRA E EM DISPUTA.....</b>	<b>61</b>
2.1 ENSINO DE HISTÓRIA: SENTIDOS EM DISPUTA .....	61
2.1.1 Por que pesquisar os saberes docentes?.....	74
2.1.2 Contribuições de Tardif para a pesquisa sobre saberes docentes .....	84
2.2 SABERES DOCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ARTICULAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES .....	91
<b>CAPÍTULO 3- GÊNERO E SABERES DOCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>96</b>
3.1 GÊNERO: ENTRE DISPUTAS TEÓRICAS E POLÍTICAS .....	96
3.1.1 Usos e sentidos de gênero na proposta de Joan Scott: o investimento em abordagens sociais, históricas e discursivas .....	101
3.1.2 Gênero no currículo, na escola e no ensino de história .....	108
3.2 RELAÇÃO ENTRE PROFESSORAS DE HISTÓRIA E OS SABERES MOBILIZADOS PARA O ENSINO DE GÊNERO.....	115
3.2.1 Sentidos de gênero e de saberes docentes .....	116
3.2.2 Saber docente e saber ensinado no currículo de história .....	125
3.2.3 Saber docente, gênero e identidade profissional .....	130
<b>FECHAMENTO PROVISÓRIO: CAMINHOS PERCORRIDOS E CAMINHOS A PERCORRER.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>144</b>

## INICIANDO A BUSCA POR CAMINHOS DE PESQUISA

O contexto educacional atual tem sido marcado por distintas disputas teóricas e políticas. Dentre elas, aquelas que envolvem os sentidos de gênero e saber docente têm sido de grande destaque. Constituídas ora por posicionamentos questionadores dos saberes mobilizados por professoras (es) para o ensino de gênero, apontado um “não saber” com relação à temática, ora pela oposição ao seu tratamento em sala de aula, produzindo contextos proibitivos -“não poder”-, as disputas têm impactado debates, políticas e legislações educacionais de relevância. Diante desse cenário, é possível pensar em possibilidades e caminhos que escapem ao “não saber” e “não poder” no ensino de gênero na escola? Se apostarmos que sim, como compreendê-los?

É a partir dessa problemática que se origina esta pesquisa, que tem por objetivo investigar a relação entre professoras (es) de história com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero. Para compreender essa relação, busquei analisar os sentidos que professoras de história atribuem a gênero e aos saberes docentes que pensam mobilizar para o seu ensino, as articulações entre esses saberes e o conhecimento histórico escolar e ainda, os sentidos conferidos à relação entre os saberes docentes e as identidades profissionais, aspectos que se constituíram em objetivos específicos deste trabalho.

Essa problemática e objetivos se originaram a partir de olhares teóricos e políticos que venho elaborando durante os processos a partir dos quais tenho me constituído enquanto pesquisadora em Educação, professora de história, mulher e feminista.

No que diz respeito à trajetória na pesquisa em Educação, ressalto o Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Formação de Professores- GEHPROF, vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRJ, para o qual tenho contribuído desde a graduação em História pela mesma instituição, como Bolsista de Iniciação Científica<sup>1</sup>. Com a coordenação da Professora Doutora Ana Maria Monteiro, quem também orienta esta pesquisa, têm sido desenvolvidas pesquisas voltadas para os saberes e práticas docentes constitutivos do ensino de história no/do tempo presente<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A bolsa contou com o financiamento alternado da UFRJ e do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico- CNPq a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC.

<sup>2</sup> Dentre essas pesquisas destaco aquelas intituladas “Tempo Presente no ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares”, desenvolvida entre 2011 e 2016 e “Narrativas do Estado do Rio de Janeiro nas aulas de História: um estudo a partir de diferentes vozes”, desenvolvida a partir de 2014.

A experiência com o desenvolvimento dessas pesquisas me tem possibilitado atentar para a complexidade do estudo sobre o ensino de história e para os processos e práticas docentes e curriculares que, a partir da articulação entre saberes e referenciais culturais diversos, produzem conhecimento histórico escolar (MONTEIRO, 2015; 2007). Tendo isto em vista, participei de investigações e reflexões que atuaram para a elaboração de problemáticas de pesquisa, na medida em que contribuíram para me aproximar das discussões acerca da relação entre professores e os saberes que mobilizam para o ensino de história, bem como de entendimentos sobre as produções curriculares que a contextualiza.

O contato e envolvimento com tais reflexões e investigações se articularam ao processo de formação docente, que de maneira direta e incisiva, também me trouxe problemáticas pertinentes ao ensino de história. Nessa trajetória, foram comuns questionamentos sobre que tipo de ensino de história e conhecimento histórico escolar a minha formação propiciaria, bem como a qual entendimento sobre a minha identidade docente esse processo formativo me levaria.

A esses questionamentos se articularam reflexões produzidas a partir dos sentidos que atribui às experiências que me constituíam enquanto mulher e das implicações pessoais e políticas da escolha que fazia pelo feminismo. Nesse contexto, tornou-se comum pensar em como a minha atuação na pesquisa e na docência poderiam contribuir para a elaboração e maior entendimento de questões que percebia do lugar de mulher feminista, tendo em vista os seus efeitos em nível pessoal/político.

Como um dos primeiros efeitos dessas reflexões destaco a pesquisa que desenvolvi para a conclusão do Bacharelado e Licenciatura em História. Nesse trabalho, detive-me a compreender a construção das experiências históricas das mulheres em livros didáticos de história do Ensino Médio, atentando para a abordagem de aspectos constitutivos de suas identidades e as formas a partir das quais eram posicionadas como sujeitos históricos. Com a pesquisa, pude constatar que a despeito do que considerei serem avanços na forma como as experiências históricas das mulheres eram ensinadas nos livros didáticos de história, ainda era predominantes abordagens didáticas insistentes em personagens femininos pouco atuantes nos processos e acontecimentos históricos, bem como constituídas de aspectos identitários que as aproximavam do lugar a que tradicionalmente já estavam relegadas, quais sejam o de mãe, esposa, sujeitos das classes dominantes, brancas e jovens (SILVA, 2016).

O contato com pesquisas sobre a mesma temática, quando da realização do trabalho monográfico, possibilitou-me constatar resultados parecidos, ou seja, que nas obras didáticas de história o espaço destinado às mulheres e, portanto, às questões consideradas de gênero, era secundário e constituído de poucas transformações quanto às formas de ensino de suas identidades e atuações nos processos e acontecimento históricos (SILVA, 2007, FERREIRA, 2006).

Esta constatação serviu para consolidar a minha preocupação com a relação entre o currículo de história, bem como as práticas docentes que os constituem, com uma educação escolar atenta e compromissada com um ensino do qual as mulheres e as suas experiências façam parte e de que, a partir disso, faça-se presente a perspectiva de gênero.

Esta preocupação se tornou mais latente na medida em que ia produzindo leituras do contexto educacional, político e teórico em que estava inserida, mais uma vez tendo em vista os lugares de professora, pesquisadora, mulher e feminista que ocupo. Tais leituras me levaram a compreender que o cenário de discussão a respeito de gênero na educação escolar não estava apenas se tornando mais complexo, como também mais disputado.

Sobre esse cenário o que considero ser de maior destaque são os cada vez mais frequentes e inflamados discursos e ações contrárias ao ensino de gênero na escola. Articulados e propulsados pelo movimento Escola Sem Partido, sobre o qual falarei no desenvolvimento deste trabalho, tais discursos e ações têm promovido significativo impacto nas discussões, legislações e documentos educacionais. Atuando sobre a elaboração de materiais escolares, de planos educacionais em nível federal, estadual e municipal, e marcando presença em propostas legislativas de importância, o Escola Sem Partido tem se mantido vigilante no combate a gênero e obtendo conquistas importantes.

Notícias recentes têm constatado algumas dessas conquistas ao apontar a penetração dos discursos contrários à gênero em planos educacionais, dos quais têm se retirado não apenas menções ao termo, como também o compromisso com uma educação a favor da igualdade de gênero e redução de desigualdade e preconceitos<sup>3</sup>. Em um país com índices alarmantes de desigualdade e violência relativas a gênero, pode-se ter uma ideia dos impactos a médio e longo prazo de uma educação escolar em que movimentos como o Escola Sem Partido parece investir.

---

<sup>3</sup> Para acompanhar o andamento da manutenção e retirada de gênero dos planos de educação, acessar: <http://www.deolhonosplanos.org.br/>

Diante desses discursos e ações contrárias, tem-se discutido gênero a partir da chave da ideologia, ressignificando-o, portanto, na expressão “ideologia de gênero”. Podendo a essa expressão serem atribuídos sentidos distintos, aqueles que são reivindicados nesse caso se aproximam de discursos e ações caracterizadas pela “crítica aos estudos de gênero” e ao contexto de forte “antifeminismo” (MAIA; ROCHA, 2017, p. 411). Isto é, a expressão ideologia de gênero é mobilizada nesse contexto com o objetivo de se opor aos usos feitos pelas pesquisas e movimentos feministas que a partir dele questionam o caráter natural e imutável das identidades de gênero, bem como as relações de poder e de desigualdade que resultam dessa perspectiva (SCOTT, 2012; 1995).

Com isto, o movimento Escola Sem Partido e aqueles que a ele se articulam pretendem barrar a abordagem de gênero na escola por acreditar que o seu compromisso com a desnaturalização das identidades e relações de gênero é capaz de corromper os princípios básicos em que se assenta as noções sobre a família e também de comportamentos sexuais considerados normais (CARA, 2016; PENNA; 2016a). Uma estratégia que tem sido comum, nesse sentido, é a aposta em um sentido de gênero capaz de articular, de modo direto e coerente, noções de sexo biológico e sexualidade (SCOTT, 2012). Deste modo, investir em sentidos de gênero que desafiem e se opõem à normatividade dessa coerência significa também o ataque aos padrões de sexualidade.

Criou-se, a partir dessa oposição a gênero, uma vigilância das práticas docentes e escolares que com ele estejam compromissados. Essa vigilância tem sido acompanhada por sucessivos ataques e acusações a docentes cujas práticas e saberes têm sido questionados com relação a gênero. Diante disso, não tem sido raro ver noticiados casos em que professores foram “flagrados” e denunciados por ensinar gênero na escola e por isso, ir contra os princípios das famílias que não desejam expor seus filhos aos efeitos de gênero considerados nefastos<sup>4</sup>. Caracteriza-se, então, um cenário em que se coíbe gênero na escola a partir de uma firmação constante de que as questões relativas a ele não podem compor o currículo. Um contexto, portanto, do “não poder”, em que gênero se constitui no eixo a partir do qual são dirigidas críticas e questionamentos aos saberes e práticas docentes (PENNA, 2016a, p.100).

---

<sup>4</sup> Um exemplo dessas notícias pode ser verificada em: <https://apublica.org/2016/08/escola-sem-partido-caca-bruxas-nas-salas-de-aula/>

No contexto educativo em que gênero está presente pela negação e proibição, questiono-me sobre se ainda há possibilidade de investigar as práticas docentes e curriculares em ensino de história, bem como livros e outros materiais didáticos a partir da sua análise.

Alguns estudos e pesquisas têm confirmado essa possibilidade, ao investigar sentidos de gênero produzidos e mobilizados por professores, bem como os saberes e práticas mobilizados para isso. No geral, pode-se dizer que tais estudos apontam para contextos educativos em que as questões de gênero estão na escola como aspecto constitutivo da sua cultura, e como desafio a ser enfrentando pelos sujeitos que nela se relacionam (VIEIRA, 2016). O foco costuma cair, em especial, sobre a inabilidade das práticas docentes e escolares em lidar com as questões de gênero e propor sua abordagem a partir de perspectivas que escapem à ideia de identidade e relações naturalizadas (VIEIRA, 2016). Nesse contexto, compreende-se, portanto, um “não saber” dos professores e demais profissionais atuantes na escola com as questões e sentidos de gênero na produção da cultura e conhecimento escolar.

Diante dos caminhos apresentados pelo contexto político e educacional atual, em que se deseja proibir o ensino de gênero, e de pesquisas que constataam a carência de saberes para o ensino e trato com as questões a esse conceito relacionadas, questiono-me, possibilitando a produção dessa pesquisa, se há possibilidades que escapem a esse cenário. Afinal, entre o “não poder” e o “não saber”, há caminhos?

Na aposta de que é possível pensar nesses tais caminhos desenvolvo esta pesquisa que tem, então, o objetivo de investigar aqueles que se constituem de saberes docentes para o ensino de gênero, focando na relação entre professoras (es) de história com tais saberes.

Para o seu desenvolvimento foi realizada uma revisão de literatura, que se deu com o intuito de mapear a produção teórica sobre o tema. Busquei por pesquisas cujos problemas estivessem assentados na articulação teórica entre saber docente, ensino de história e gênero, ou que disso se aproximassem. Os resultados obtidos apontam, de maneira geral, para o cenário que signifiquei como sendo o do “não saber”.

Exatamente por isso, não foi recorrente encontrar estudos que abordassem, de maneira articulada, gênero, ensino de história e saber docente, pois o uso deste conceito implica no entendimento de que professores detêm saberes para o ensino de gênero. Diante desse contexto, busquei por trabalhos que me levassem a entender como gênero vem sendo

trabalhado no ensino de história, para que obtivesse pistas acerca de saberes docentes mobilizados para o ensino de gênero e da relação dos professores com eles.

A leitura dos textos me apontou para o entendimento dos professores como profissionais que não sabem trabalhar com as questões de gênero em sala de aula por conta do caráter lacunar na formação docente. Diante dessa ausência, constatam-se práticas que se orientam e baseiam quase que unicamente em materiais didáticos e saberes que se mostram inábeis na tarefa de conceituação para uso prático de gênero (VIEIRA, 2016; ZARBATO, 2015).

Diante da formação frágil, os saberes oriundos das experiências da prática docente quanto a tais questões parece dar o tom a forma como os professores lidam e interferem nas situações e questões relativas a gênero no currículo (VIEIRA, 2016). Por carecer de uma base teórica consistente, os saberes ligados à experiência docente, nesse caso, acabam por orientar o ensino de maneira frágil e deficiente, provocando, muitas das vezes, abordagens de gênero baseadas nos valores familiares e religiosos dos professores, as quais se contrapõem ao caráter historicizante e desnaturalizador de gênero (VIEIRA, 2016).

Ao choque de perspectivas, nesse sentido, ainda podem se associar a casos em que o professor se mostra resistente à aprendizagem e ao ensino de gênero. Nesse caso, a relação entre professores com os saberes que podem ser mobilizados para gênero parece ser impossibilitada (LOPES; FREITAS; BEZERRA, 2015).

No entendimento sobre a formação deficiente em gênero, há, ainda, estudos que investigam experiências de ações pedagógicas a partir de projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, compreendido como espaço formativo para os licenciandos e também para os professores que os recebem para o desenvolvimento de tais ações. Há, nesse sentido, uma troca de saberes considerada importante, principalmente no que diz respeito àqueles mobilizados para o ensino de gênero (LOPES; FREITAS; BEZERRA, 2015).

Além das experiências como o PIBID, também há trabalhos que focam no entendimento dos professores sobre a fragilidade de seus saberes quanto a gênero e que, a partir disso, envolvem-se em projetos de formação continuada, buscando, nesse caso, ferramentas para a produção e mobilização de saberes docentes para o ensino de gênero (AZEVEDO, 2016).

Há ainda, o entendimento da relação de professores de história com os saberes que mobilizam a partir da não intencionalidade. Nesse caso, pode-se verificar professores que demonstram operar com aspectos ligados a questões de gênero, mas que não se mostram capazes de explicar e justificar as escolhas feitas para o trabalho (VIEIRA, 2016).

Como é possível perceber, os estudos que tratam da relação de professores de história com os saberes para o ensino de gênero ainda ocorrem a partir da ótica da não mobilização, não intencionalidade, com reduzido ou nenhum embasamento teórico e que se constituem dos saberes adquiridos na prática de trabalho, já comprometidos com os valores familiares e tradições religiosas dos docentes, pouco ou nada impactos pelas discussões teóricas e políticas que tematizam gênero (VIEIRA, 2016).

Além disso, tem sido comum entre alguns desses estudos considerar que o ensino e abordagem de gênero realizada pelos professores estão em descompasso com o que se dispõe a partir de Estudos Feministas e de Gênero (SILVA, 2015). Isto é, que as suas práticas docentes não se ancoram nos sentidos e usos de gênero que as pesquisas mais recentes têm demonstrado ser possível, desconsiderando a análise sobre outros aspectos e contextos que podem atuar sobre a constituição dessas práticas, como a formação docente inicial e continuada e a especificidade do conhecimento e cultura escolar. Nesse sentido, opera-se com o entendimento do ensino de gênero em uma perspectiva que se afasta daquela mobilizada neste trabalho, uma vez que este considera, no entendimento da relação dos professores com os saberes docentes, aspectos que extrapolam a articulação com o conhecimento teórico de gênero, considerando, para isto, a especificidade da cultura e do conhecimento histórico escolar, bem como das trajetórias formativas dos professores.

Há uma lacuna, portanto, no que concerne ao entendimento da relação de professores com os saberes para o ensino de gênero a partir do que se mobilizam ou pensam mobilizar. Há questões teóricas e políticas cuja reduzida exploração leva a compreender que o cenário possível ao contexto atual em que vivemos é do não poder e do não saber ensinar gênero na escola, e em especial no ensino de história.

É nesse contexto, portanto, que esta pesquisa se insere. Justificando-se na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem, inserida no Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRJ, este trabalho se constitui na articulação entre problemáticas pertinentes à produção curricular no ensino de história, aos saberes e identidade docente, e a linguagem, compreendendo-a como constitutiva dos sentidos que a eles são atribuídos.

Desta forma, operou-se com o entendimento de currículo como “espaço-tempo de fronteira cultural”, em que se hibridizam e articulam diferentes perspectivas culturais, bem como os sentidos que a elas se atribuem (MACEDO, 2006). Ao entendimento de currículo a partir dessa perspectiva, articulam-se às discussões acerca do ensino de história, cujo sentido é compreendido a partir da articulação, no lugar de fronteira, entre as demandas culturais e de conhecimento pertinentes à História e à Educação (GABRIEL, 2015; MONTEIRO; PENNA, 2011).

O olhar sobre a produção curricular no ensino de história se deu a partir da investigação da relação entre professoras (es) com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero, entendendo que essa relação se constitui na e pela linguagem. Para isto, operei com a noção de saber docente que o atribui, para além do caráter social, subjetivo e temporal, o discursivo (TARDIF, 2012). Isto significa que a investigação proposta neste trabalho considerou que os sentidos que professoras (es) atribuem aos seus saberes se constituem, de maneira potencial, quando esses sujeitos falam a respeito das formas como os compreendem.

Para a produção dessas falas, trabalhei com entrevistas semi-estruturadas e a abordagem (auto) biográfica, no entendimento de que a partir disso seria possível a emergência de narrativas docentes sobre experiências pessoais, trajetórias formativas, bem como de práticas e saberes docentes. Compreendi que nessas narrativas, entendidas neste trabalho como narrativas de si, foram encontradas formas de significar não apenas os saberes e profissão docente, como também às experiências que constituem, de maneira geral, os sujeitos docentes (DELORY-MOMBERGER, 2014; 2012).

A partir das narrativas, busquei, então, entender os caminhos que configuram o ensino de gênero no currículo de história, compreendendo este conceito a partir do lugar de disputa constante cujos sentidos que a ele são atribuídos (SCOTT, 2012, 1995). Tendo em vista essas disputas e a diversidade e variabilidade das formas que se pode entendê-lo, escolhi sentidos que buscam historicizá-lo, bem como o inserir na cultura e linguagem, com o objetivo de desnaturalizar ideias e práticas que tradicionalmente o aprisiona em significações que se desejam fixas e normatizadas.

Para a apresentação dessas discussões teóricas e analíticas, organizei este trabalho em três capítulos, para além da introdução e conclusão. No primeiro, apresentei a discussão acerca das perspectivas feministas, culturais e discursivas em que esta pesquisa se assenta, destacando suas contribuições para os entendimentos de pesquisa e conhecimento científico

que acredito possibilitarem este trabalho. Além disso, justifiquei as escolhas metodológicas, destacando para a forma como compreendi e operei com o conceito de narrativa e com as entrevistas semi-estruturadas. Por fim, expliquei os caminhos que me levaram às quatro professoras de história entrevistadas e apresentei alguns dos entendimentos possíveis acerca da sua trajetória profissional e dos atuais contextos de docência em que estão inseridas.

Ao segundo capítulo destinei às discussões teóricas sobre ensino de história e saber docente, apresentando os sentidos teóricos e políticos que atribuí a ambos nesta pesquisa. Além disso, desenvolvi análises sobre as formas como as professoras entrevistadas significam o ensino de história e os saberes docentes mobilizados para isso, tendo em vista o que pensam a respeito da sua prática docente. Essa análise foi feita por acreditar que a compreensão acerca da relação das professoras com suas práticas e saberes no ensino de história possibilitaria um melhor entendimento sobre os saberes que afirmaram mobilizar, de maneira mais específica, para o ensino de história.

No terceiro e último capítulo, tratei de explicitar os sentidos de gênero com os quais trabalho nesta pesquisa, bem como os seus efeitos para a compreensão de escola, currículo e ensino de história. Objetivei, também, abordar os sentidos que as professoras entrevistadas atribuíram a gênero, bem como os saberes que mobilizam para o seu ensino, além de analisar a relação entre tais sentidos e saberes com o saber que acreditam ensinar quando o foco são as questões de gênero. Por fim, dediquei-me à compreensão da articulação entre os saberes mobilizados para o ensino de gênero e o entendimento sobre as identidades docentes das profissionais entrevistadas.

## **CAPÍTULO 1- PRIMEIROS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM DIREÇÃO ÀS PROFESSORAS (ES) DE HISTÓRIA**

### **1.1. LINGUAGEM, DISCURSO E PERSPECTIVA FEMINISTA**

Compreender a relação de professoras/es de História com os saberes que produzem e mobilizam para o ensino das relações e sentidos de gênero é um objetivo de pesquisa que me colocou diante da necessidade de escolha de perspectiva teórico-metodológica que estivesse afinada, primeiramente, com o entendimento mobilizado acerca de saber docente.

A questão que se apresentou se aproxima daquelas levantadas por Tardif (2012), autor referencial para as discussões acerca dos saberes docentes, às quais me dedicarei com mais atenção no próximo capítulo. Diante da profusão de pesquisas sobre o saber docente a partir da década de 1980, sobretudo nas regiões anglo-saxônicas, o autor se questiona sobre a naturalidade com que o saber passou a ser tratado e pontua que seu entendimento não era tão claro quanto parecia aos pesquisadores na época.

Instado por essas questões, as quais acredito poder considerar como próprias ao movimento de consolidação das pesquisas sobre o saber docente, o autor acaba por defini-lo a partir da sua dimensão racional e argumentativa, “propondo que se considere esse saber como a expressão de uma razão prática, a qual pertence muito mais ao campo da argumentação e do julgamento do que ao campo da cognição e da informação” (TARDIF, 2012, p. 186). Mobilizar essa conceituação significa entender o saber docente como a “atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas e linguísticas, uma proposição ou uma ação” (TARDIF, 2012, p. 195).

Ao situar a compreensão do saber na atividade argumentativa e discursiva, Tardif (2012) o articula às dimensões subjetiva e social. Social, principalmente porque o saber docente é produzido e mobilizado por um conjunto de professores cuja socialização e trabalho se dão em condições partilhadas e também porque é definido a partir de uma “negociação entre diversos grupos”, cujos interesses e objetivos se relacionam (p. 13-14).

O saber docente também é subjetivo porque sua existência depende- ainda que não somente- dos professores, dos seus processos formativos, das práticas docentes que desenvolvem, dos entendimentos individuais acerca desses processos e práticas. Desta forma, os professores são compreendidos nessa teorização como sujeitos de conhecimento e a subjetividade, como “lugar” do saber (TARDIF, 2012, p. 193). Incurrendo, as pesquisas que desconsiderarem essa subjetividade, na “ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um

saber sem subjetividade” (TARDIF, 2012, p. 236) e na “ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes” (p. 236).

Esse entendimento subsidiou toda uma teoria que tem discutido o saber docente na sua relação com o trabalho e a compreensão que dele os professores produzem e mobilizam para a elaboração e reelaboração de suas práticas docentes. Nesse sentido, o saber docente é compreendido a partir da sua inscrição nas práticas e relações sociais próprias ao contexto de ensino, mas também, da subjetividade dos sujeitos que os mobilizam, os professores (TARDIF, 2012, p. 11).

Essa conceituação acabou por inserir os estudos de Tardif (2012) em uma agenda de pesquisa específica e distinta de movimentos teóricos que encaravam a problemática do saber docente a partir de outras perspectivas, como a cognitivista e comportamental, por exemplo<sup>5</sup>.

Há uma série de outros aspectos que precisam ser considerados para a conceituação de saber docente trabalhada nesta pesquisa. Mas, por ora, o que me interessa é exatamente a consideração a respeito de sua produção discursiva na articulação entre as dimensões social e subjetiva da atividade docente. É dessa conceituação que resulta o entendimento de que

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2012, p. 11).

Da busca por uma conceituação mais precisa sobre o saber docente, decorre o questionamento sobre as formas a partir das quais seria possível ter acesso a esses saberes e promover sua investigação (TARDIF, 2012, p. 182). Assim como Tardif (2012), que se questiona se bastaria apenas “interrogar” os professores sobre seus saberes, ou ainda, promover uma observação das práticas docentes (p. 183), questionei-me sobre os caminhos mais potentes e possíveis de serem percorridos no processo de elaboração da pesquisa. É nesse contexto em que precisei fazer as escolhas teórico-metodológicas que compuseram o espaço de emergência e de estudo dos saberes docentes produzidos e mobilizados para o ensino das relações de gênero.

Focando no aspecto constituinte do discurso, aproximei-me de abordagens que me possibilitassem ter acesso aos saberes a partir do que podiam argumentar professoras/es de

---

<sup>5</sup> A discussão da inserção da teorização de Tardif nas pesquisas sobre o saber docente será mais bem desenvolvida no Capítulo 2 desta dissertação.

História, a partir do que podiam dizer e compreender os sujeitos dos saberes que objetivava investigar.

Nesse sentido, fica expressa a afinação com a perspectiva teórica de Tardif (2012) que centraliza a figura do professor para o estudo do saber docente. Isto implica em uma teorização que compreenda esse profissional para além de “alguém que sabe alguma coisa” (p. 31), mas também e principalmente como “sujeito do próprio trabalho e ator da sua pedagogia” (p. 150) e que por isso, é dotado da “capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir” (p. 205)<sup>6</sup>.

A opção, portanto, por investigar os saberes docentes a partir do que dizem os próprios professores sobre suas práticas se constitui do pressuposto de que o professor possui condições de saber o que faz e por que o faz (p. 208) e de que esse saber, como já dito, passa pelo discurso, constitui-se nele. É no processo de racionalização das práticas docentes, no movimento de compreensão e de explicação da atividade profissional que o saber docente se elabora e deixa ser acessado por quem deseja compreendê-lo.

A escolha por um caminho investigativo que passe pelo discurso, além de estar diretamente articulada a noção de saber trabalhada por Tardif (2012), também se vale de perspectiva teórica que confere à linguagem um tratamento central no processo de produção de conhecimento e também no entendimento da “construção e circulação do significado” (HALL, 1997, p. 9). Essa perspectiva, associada ao movimento da virada linguística, compreende a linguagem como constitutiva da realidade, como meio a partir do qual são produzidos e atribuídos os sentidos que permitem nossa relação com as coisas do mundo (HALL, 1997).

Esse estatuto atribuído à linguagem provocou uma descontinuidade no paradigma que predominava no âmbito científico, o qual se estruturava a partir da secção entre o que era considerada a realidade e a representação que dela se fazia. Os efeitos da “virada linguística”, constituída, portanto, de um redimensionamento da forma como se tratava e operava com a linguagem, foram questionadores do “fosso entre a existência e o significado de um objeto” (HALL, 1997, p. 10). Desta forma, as perspectivas de pesquisa passaram a se apropriar do entendimento de que “O significado surge, não das coisas em si- a- realidade- mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que

---

<sup>6</sup> Com esta definição e entendimento de saber afastou as possibilidades de compreensão sobre aquilo que algumas pesquisas têm tratado como saber tácito, na análise dos saberes que professores mobilizam sem, no entanto, expressá-los de modo consciente, com clareza.

consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos” (HALL, 1997, p. 10).

O entendimento de linguagem aqui mobilizada produz efeitos, portanto, sobre a compreensão do próprio discurso, conceito a partir do qual compreendo o saber docente e a perspectiva teórico-metodológica que escolhi para sua investigação. Nesse sentido, a definição de discurso que fundamenta este trabalho também se encontra nas descontinuidades provocadas pela “virada linguística”, que o compreende articulado

a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (HALL, 1997, p. 10).

Essa definição me permite fundamentar a escolha do discurso como meio a partir do qual escolhi ter acesso à linguagem elaborada pelas professoras para dar sentido aos seus saberes e práticas no que diz respeito às relações e sentidos de gênero. O discurso e a linguagem se tornam as possibilidades de emergência, constituição e investigação dos saberes e dos sentidos que as professoras que participaram desta pesquisa atribuem a eles.

Operar com a linguagem como constitutiva da realidade me permitiu, portanto, compreender a possibilidade e potência em trabalhar com o discurso dos professores sobre seus saberes e refletir acerca das relações entre eles. Nesse sentido, o meu olhar sobre o processo que construí para que a partir dele o discurso dos professores emergisse foi orientado pelo entendimento de que não havia um fosso entre a realidade dos saberes e práticas docentes e aquilo que os professores poderiam dizer sobre eles. A compreensão que mobilizei me permitiu olhar e analisar o discurso dos professores sobre seus saberes e práticas como constitutivos da realidade sobre esses mesmos, ou seja, como constitutivos do seu entendimento sobre o que se sabe e faz para o desenvolvimento de sua atividade docente.

Isso não me afasta, no entanto, daquilo que observa Tardif (2012), quando diz que "os atores não fazem sempre o que dizem fazer e não dizem necessariamente, inclusive a si mesmos, o que fazem efetivamente" (p. 204). Essa observação me aproxima ainda mais do caráter discursivo dos saberes e da dimensão constitutiva da linguagem. Se considero que as professoras que participaram desta pesquisa não “fazem sempre o que dizem” e também “não dizem necessariamente o que fazem”, o que constitui seu discurso sobre seus saberes parece ser, como consequência, os saberes a que desejam atribuir sentido, fazer sentido, o que de fato

pode ser compreendido como significativo sobre seus saberes e práticas. É, portanto, aquilo que resulta de escolhas, dentro das compreensões sobre sua atividade docente, para compor a realidade de produção e mobilização dos seus saberes.

Tendo em vista o procedimento teórico-metodológico que escolhi para o desenvolvimento deste trabalho, que se faz a partir de um caráter relacional, em que interagem a minha posição como ouvinte e a das professoras como sujeitos do discurso sobre seus saberes, posso considerar, também, que aquilo sobre o qual falam é o que pretendem indicar como objeto de investigação. Em outras palavras, é o que pensam ter sentido dentro dos respectivos entendimentos acerca da presente pesquisa, o que pensam ser o que eu, como pesquisadora, desejo ouvir e compreender. Desta forma, o discurso sobre os saberes docentes constitui, a partir da linguagem, uma realidade possível para a investigação teórica.

Ciente, portanto, de que os discursos das professoras sobre os seus saberes expressam um processo de produção de sentidos que constituem, por sua vez, uma realidade investigativa possível, poderia me questionar sobre os motivos que levaram as professoras que participaram desta pesquisa a abordar seus saberes de determinada forma e não de outra, a tratar de suas condições de trabalho a partir de certos aspectos em detrimento de outros. No entanto, o que atraiu o foco das análises desta pesquisa foram mais os sentidos atribuídos aos saberes e práticas que se constituíram nos discursos das professoras e menos os processos que podem justificar e atuar na elaboração dos discursos. Nesse sentido, estar ciente da existência de tais processos e escolhas serviu mais para a compreensão dos saberes docentes como objeto de análise possível a partir do discurso e da linguagem do que para a orientação de procedimentos metodológicos e procedimentais específicos para a análise do próprio discurso.

As perspectivas teórico-metodológicas expressas até este momento atuam também para a compreensão desta pesquisa como prática discursiva e social, além de reflexiva e crítica (SPINK; MENEGON, 2013, pp. 42-43). Assim como “as atividades rotineiras de nosso cotidiano”, a noção de pesquisa aqui mobilizada também é identificada à “forma de produzir sentidos sobre os eventos do mundo” (SPINK; MENEGON, 2013, p. 42). Desta forma, entendo como inseridos em uma íntima relação os sentidos produzidos pelas professoras que contribuíram para esta investigação e aqueles que produzi ao desenvolver o estudo e reflexão sobre eles. Ambas as atividades atribuem sentido ao mundo.

Esta consideração, por mais simples que possa parecer, soa-me importante de ser destacada porque fala, de maneira significativa, a respeito do modo como encarei todo o

processo de desenvolvimento desta pesquisa. Processo a partir do qual foi possível construir as articulações teórico-metodológicas já abordadas e aquelas sobre as quais ainda escreverei.

Encarar o processo de pesquisa como discursivo e, portanto, produtor de sentidos sobre o mundo, significa operar a partir da trajetória histórica em que foram elaboradas e reelaboradas as significações sobre ciência e conhecimento científico. Trajetórias marcadas por disputas, pelo menos até o século XIX, em torno do entendimento da relação sobre o sujeito e objeto de conhecimento na pesquisa, pela consideração de um conjunto universal de concepções metodológicas –monismo metodológico- que partiam de problemas e modos de fazer das ciências da natureza (SPINK; MENEGON, 2013, p. 42p. 45).

Tais disputas, quando já estabelecidas, possibilitaram a emergência e consolidação de concepções sobre a ciência e os modos de desenvolvê-la mais apropriadas às pesquisas na área de humanidades (ref.) e articuladas a uma perspectiva construcionista, caracterizada pela compreensão da realidade como “um fenômeno histórico, cultural e dinâmico” (SPINK; MENEGON, 2013, p. 42). Se a pesquisa faz parte da realidade, ou ainda, se é entendida como prática social e discursiva, produtora de sentidos constitutivos da realidade, ela é também e, portanto, resultado de escolhas que se tornam possíveis em um contexto construído sócio-historicamente. Essa perspectiva insere não somente as condições e o processo de pesquisa na dimensão construcionista, como também o objeto e o sujeito de conhecimento (SPINK; MENEGON, 2013, p. 55). Isto significa que “o modo como acessamos a realidade institui os objetos que constituem a realidade. Dito de outra forma, a realidade não existe independentemente do nosso modo de acessá-la” (SPINK; MENEGON, 2013, p. 55)

Considerar a noção construcionista do fazer científico implica também “no aprofundamento da relação sobre os métodos qualitativos” (SPINK; MENEGON, 2013, p. 51), orientadores da perspectiva teórico-metodológica em que se insere esta pesquisa. Isto significa que a aposta na pesquisa como constructo sócio-histórico amplia o movimento de contestação ao entendimento de uma ciência universal, feita de metodologias e procedimentos vistos como adequados para a produção de um conhecimento considerado exato e objetivo. Indo além, a aposta nessa perspectiva permitiu superar a “infeliz distinção” entre os métodos quantitativo e qualitativo, compreendidos a partir de uma relação dicotômica, em que a perspectiva quantitativa é concebida como um processo de mensuração rigoroso, e a qualitativa como procedimento subjetivo a partir do qual se examina “tudo o que não pode ser mensurado” (SPINK; MENEGON, 2013, p. 48).

A partir desse entendimento estaria, portanto, toda e qualquer metodologia e procedimento metodológico inserido nas relações e condições sociais cujos sentidos são produzidos historicamente. A perspectiva qualitativa, constituinte desta pesquisa, define-se, desse modo, menos pela subjetividade e pela oposição aos entendimentos característicos da lógica quantitativa, e mais pela sua compreensão como as possibilidades investigativas que se desenvolvem nas condições e contingências teóricas instituintes da prática científica (SPINK; MENEGON, 2013)

Diante dessa compreensão, a opção pela metodologia de caráter qualitativo foi feita por acreditar que o estudo acerca da relação de professoras/es de História com os saberes que mobilizam para o ensino das relações e questões de gênero precisava ser feito a partir de metodologia e procedimento mais “flexíveis e sensíveis ao contexto e significados” (SPINK; MENEGON, 2013, p. 52), ou seja, ao contexto em que desenvolvi para elaboração dos discursos dos professores e ao significados que a partir deles os docentes atribuíram aos seus saberes. A escolha por uma abordagem qualitativa se fez enquanto buscava caminhos que me permitissem olhar e analisar os saberes docentes a partir da forma como poderiam ser significados pelos professores. A metodologia que mobilizei, dessa forma, constituiu-se no momento em que as questões e imperativos da pesquisa eram elaborados, precisando, portanto, possuir flexibilidade e dinamicidade para acompanhá-los. A perspectiva qualitativa, nesse sentido, não só apenas me pareceu mais adequada para o problema de pesquisa, quanto foi aquela que se mostrou possível no momento em que ela se realizava.

A fundamentação da pesquisa em perspectiva discursiva e social, bem como o entendimento da dimensão qualitativa que a constitui, aproxima e justifica o processo desta investigação do/no caráter cultural. Isto porque, a concepção de cultura aqui mobilizada está intimamente articulada aos processos de produção e atribuição de sentidos às práticas sociais. Isto é, o entendimento aqui presente é aquele que olha para a cultura como “a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 10). Essa conceituação, de acordo com Hall (1997), articula-se tanto à “produção de conhecimento através da linguagem” (p.10), quanto a forma como esse conhecimento constitui as práticas sociais (p. 10). Nesse sentido, as práticas discursivas e sociais são interpretadas a partir da dimensão cultural, constituindo-se, portanto, também como práticas culturais.

Do movimento de desmistificação da conceituação e prática da ciência hegemônicas do qual emergem e ganham força as abordagens social, cultural e discursiva da pesquisa científica também participam as perspectivas feminista e de gênero. Importantes não só para a constituição do objeto e problema desta investigação, tais perspectivas também devem ser consideradas para a explicitação da compreensão de pesquisa que fundamenta este trabalho.

Digo isto porque as perspectivas feminista e de gênero tiveram forte atuação no processo de compreensão e crítica do “modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera” (RAGO, 1998, p. 3)<sup>7</sup>. Nesse processo, teve força a discussão acerca de dois grandes pressupostos da ciência até aquele momento: a objetividade e neutralidade (RAGO, 1998, p. 5). As teorizações feministas e um pouco depois, as de gênero, significavam esses pressupostos, entendidos como os responsáveis por atribuir veracidade ao conhecimento científico, como aspectos a partir dos quais se asseverava a dominância invisibilizada da perspectiva masculina na pesquisa científica (RAGO, 1998, p. 5). Com isto, o que pesquisadoras/es feministas e de gênero estavam dizendo é que sob o manto da objetividade e neutralidade se constituíam as bases para a produção de conhecimento científico assentado na “lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas, incapazes de pensar a diferença” (RAGO, 1998, p. 4). Nesse sentido,

atacam as feministas, os conceitos com que trabalham as Ciências Humanas são identitários e, portanto, excludentes. Pensa-se a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental (RAGO, 1998, p. 4).

A essa percepção, que denuncia explicitamente o caráter androcêntrico da ciência, produziu-se uma ressignificação da “relação sujeito-objeto de conhecimento” (RAGO, 1998,

---

<sup>7</sup> Para a autora, as perspectivas feminista e de gênero não foram as únicas atuantes no processo de contestação ao modo dominante de produção de conhecimento científico. Mas é de seu desejo, assim como o da autora desta pesquisa, destacar as suas marcas nos entendimentos mais recentes sobre pesquisa e nos modos de sua produção. Isto fica expresso no seguinte trecho da autora: “Certamente, a questão é muito mais complexa do que estou formulando aqui, já que, de um lado, há outras correntes vanguardistas do pensamento contemporâneo, atuando no sentido das profundas destabilizações e rupturas teóricas e práticas em curso. Além do mais, seria ingênuo considerar que a teoria feminista rompe absolutamente com os modelos de conhecimento dominantes nas Ciências Humanas, sem reconhecer que se há rupturas, há também muitas permanências em relação à tradição científica. No entanto, quero chamar a atenção especificamente para o aporte feminista às transformações em curso no campo da produção do conhecimento.(RAGO, 1998, p.3).

p. 3), vista a partir dessa crítica teórica e social como constituída de questões de poder<sup>8</sup> responsáveis por excluir a mulher no edifício da ciência (HENWOOD, 1996 *apud* SPINK; MENEGON, 2013, p. 52). O que se compreendia, portanto, era a pesquisa e o conhecimento científico como resultados das relações de poder produzidas no contexto social em que se inseriam. A pesquisa, desta forma, como prática social (SPINK; MENEGON, 2013, p. 52).

O que se seguiu a esses primeiros efeitos das perspectivas feministas e de gênero foram três tipos de estratégias nas abordagens de pesquisa (BURMAN, 1994 *apud* ENWOOD, 1996 *apud* SPINK; MENEGON, 2013, p. 52). A primeira delas objetivou a “identificação e correção dos vieses na pesquisa androcêntrica, levando à abordagem chamada de “empiricismo feminista” que buscava suplementar as lacunas focalizando a perspectiva da mulher em temas variados” (SPINK; MENEGON, 2013, pp. 52- 53). Buscou-se, portanto, a produção do conhecimento científico a partir da consideração e investigação das experiências históricas vividas e compreendidas pelos sujeitos inseridos na categoria mulheres.

Esse movimento produziu rupturas importantes no modo de entender e produzir ciência, mas precisou lidar com o desenvolvimento de tensões que continuavam a contestar não apenas a prática científica, como também os considerados avanços que a perspectiva feminista havia trazido para ela. Isto porque, explicitar a produção de pesquisa a partir da relação entre quem conhece e o conhecimento, compreendendo que a condição social do sujeito e das escolhas que decorrem das suas experiências define essa relação, possibilitou não apenas a emergência da mulher e de suas experiências como constituintes do conhecimento científico, como também a discussão acerca da categoria mulher.

Essas tensões e discussões constituíram a segunda e terceira estratégia, as quais, respectivamente, foram marcadas por uma perspectiva universalista do sentido mesmo de mulher, considerada por Burman (1994,) no texto de Spink e Menegon (2013) há referenciado, como “feminismo separatista ou essencialista (p. 53) e pela crítica à essa universalidade, compreendida como “relativismo feminista” ou “feminismo pós-estruturalista” (p. 53).

No contexto em que essa última estratégia se desenvolve, muito em função do diálogo entre as perspectivas feministas e as teorizações pós-estruturalistas, discute-se o conceito de sujeito a partir da centralidade da linguagem. Isto significa que a categoria mulher, em especial, passou a ser compreendida como resultado dos discursos produzidos nas práticas

---

<sup>8</sup> A autora opera com o conceito de poder a partir da perspectiva foucaultiana. Falarei brevemente sobre isso no Capítulo 3 desta dissertação, quando abordar as definições de Scott sobre gênero, e as suas articulações com a mesma perspectiva de poder.

culturais situadas historicamente (RAGO, 1998). Ou seja, os sujeitos femininos não seriam definidos a partir da “essência biológica pré-determinada, anterior à História, mas como uma identidade construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinadoras e pelos discursos/saberes instituintes” (RAGO, 1998, p. 6).

Nesse sentido, a centralização da linguagem e, portanto, do discurso e da cultura, mobilizado pela perspectiva feminista para o entendimento da categoria mulher e para os estudos sobre elas, impacta também a compreensão da realidade. Se os sentidos de sujeito que constituem a realidade são produzidos no discurso, os sentidos que atribuímos a ela também são.

Esta ideia impactou o cenário de entendimento da produção de conhecimento científico a partir do sentido da relação entre sujeito e objeto de conhecimento em que se investe. Se ambos se constituem pela linguagem, cujos mecanismos de funcionamento se dão pela cultura e na história, o processo de pesquisa, que articula o sujeito e o objeto passa a ser significado também a partir dela.

Dessa forma, não há como escapar a explicitação da filiação desta pesquisa ao entendimento de conhecimento e produção científica que a perspectiva feminista e de gênero contribui para a emergência e consolidação. A concepção de pesquisa em que este trabalho se assenta só se tornou possível pelo processo histórico em que pesquisadoras feministas romperam com “os modelos hierárquicos de funcionamento da ciência e com vários dos pressupostos da pesquisa científica” (RAGO, 1998, p. 10). Os movimentos analíticos desenvolvidos que serão aqui apresentados são tributários, portanto, do “questionamento da produção do conhecimento entendida como processo racional e objetivo para se atingir a verdade pura e universal, e a busca de novos parâmetros da produção do conhecimento” (RAGO, 1998, pp. 10-11). Eles se articulam também a uma resignificação da relação entre teoria e prática instaurada no foco sobre

um novo agente epistêmico, não isolado do mundo, mas inserido no coração dele, não isento e imparcial, mas subjetivo e afirmando sua particularidade. Ao contrário do desligamento do cientista em relação ao seu objeto de conhecimento, o que permitiria produzir um conhecimento neutro, livre de interferências subjetivas, clama-se pelo envolvimento do sujeito com seu objeto. Uma nova idéia da produção do conhecimento: não o cientista isolado em seu gabinete, testando seu método acabado na realidade empírica, livre das emoções desviantes do contato social, mas um processo de conhecimento construído por indivíduos em interação, em diálogo crítico, contrastando seus diferentes pontos de vista, alterando suas observações, teorias e hipóteses, sem um método pronto. Reafirma-se a ideia de que o caminho se constrói caminhando e interagindo. (RAGO, 1998, pp 11-12)

Essa citação é longa, mas é aqui mobilizada por acreditar ser bastante esclarecedora quanto aos pressupostos de uma pesquisa orientada pela perspectiva feminista e de gênero. A relevância da citação também se dá por explicitar o entendimento de que a produção de conhecimento científico se dá pela íntima articulação entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento. Dessa constatação não se pode mais escapar.

Esse escape não é por mim desejado, uma vez que já na introdução desta dissertação apresento a trajetória que me associa a construção do problema e objeto de pesquisa. Já de início afirmo a ligação com a teorização e movimento feminista que me coloca diante das problemáticas que, atualmente, disputam sentidos sobre a perspectiva feminista e de gênero na educação. Logo nas primeiras linhas deste trabalho informo sobre como minha atuação na docência em História foi imprescindível para o olhar que lancei sobre os saberes docentes no contexto político e educacional que os desconsidera e insta o ódio ao professor.

É, portanto, da explicitação dos pressupostos e entendimentos de pesquisa, constituídos fundamentalmente pelo caráter discursivo, social, cultural e feminista que decorrem as escolhas das abordagens teórico-metodológicas a respeito das quais discuto a seguir.

### **1.1.1 Abordagem (auto) biográfica: um caminho possível para a compreensão da experiência e narrativa docente**

Os caminhos investigativos mobilizados para a reflexão acerca do problema e consecução dos objetivos que configuram esta pesquisa se constituíram, como dito anteriormente, a partir do foco atribuído aos discursos de professoras/es sobre os saberes que produzem e mobilizam para o ensino das relações e sentidos de gênero em suas práticas docentes. Para isso, foi preciso mobilizar, além dos pressupostos de pesquisa já mencionados, abordagem teórico-metodológica capaz de fundamentar o entendimento sobre esses discursos e os sentidos que são a partir deles produzidos e também do procedimento metodológico considerado mais adequado para a sua emergência e constituição.

Além disso, a abordagem de pesquisa escolhida precisou dialogar também com o entendimento de que as produções discursivas de professoras/es sobre os seus saberes não se constitui na separação entre eles. A concepção teórica do saber docente expressa neste trabalho, bem como o entendimento de sujeito e de discurso que o fundamenta, opera na articulação necessária entre o sujeito que conhece e o conhecimento. Isto é, opera a partir da compreensão de que ao falar sobre os seus saberes, os professores também falam de si, das vivências que marcam os sentidos que os constituem em sujeitos. Esta compreensão está intimamente relacionada àquilo que Tardif (2012) fala sobre o estudo acerca dos saberes

docentes. Para o autor, esses saberes, ainda que definidos nas e pelas práticas sociais, dependem da figura dos professores e de suas práticas para existir e ser significado.

Nesse sentido, tornou-se necessário mobilizar uma abordagem que me possibilitasse olhar para os discursos produzidos pelos professores a partir da relação entre o social e o subjetivo, entre o sujeito e o conhecimento. Em outras palavras, uma perspectiva de análise que me conferisse condições de compreender os sentidos que professoras/es atribuem aos seus saberes, como os expressam, explicam e o significam.

A necessidade era por uma abordagem a partir da qual conseguisse compreender a produção de sentidos de saberes de maneira articulada às experiências profissionais, mas também pessoais dos sujeitos que os mobilizam, tendo em vista que “O professor é a pessoa; e parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 apud NOVOA, 1995, p. 15). A abordagem escolhida deveria também promover um entendimento da relação de professoras/es com os saberes que mobilizam para o ensino das relações e questões de gênero que partissem do olhar “mais próximo das realidade educativas e do cotidiano dos professores” (NOVOA, 1995, p. 19).

No contexto desses objetivos e interesses de pesquisa optei por caminhos investigativos orientados pela abordagem (auto) biográfica. No entendimento de Bragança e Maurício (2008), essa abordagem se relaciona ao interesse histórico pelas histórias de vida das pessoas, estando presente nas sociedades desde a Antiguidade. De acordo com a autora, esse interesse é compreensível visto que “Narrar histórias pessoais e coletivas é uma prática propriamente humana que revela o lugar fundamental da partilha na construção dos modos de ser e estar no mundo” (p. 1).

Constituída pelo interesse e valorização da narrativa, a abordagem (auto) biográfica encontra as bases para sua conceituação apenas nas problemáticas de pesquisa mais recentes. Para Delory-Monberger (2012), o projeto fundador da concepção atualizada da abordagem biográfica possui relação com a discussão da antropologia sobre “como os indivíduos se tornam indivíduos” (p. 71). Subjacentes a essa discussão estariam, ainda, questões relativas à compreensão das “relações entre o indivíduo e suas inserções e ambientes (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos), entre o indivíduo e as representações que ele faz de si mesmo e de suas relações com os outros, entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência” (p. 71).

Desta forma, o que parece interessar à abordagem biográfica, ainda conforme o entendimento da autora, é a busca pela compreensão dos movimentos a partir dos quais o individual e o social se constituem “num processo incessante de produção recíproca”

(DELORY-MONBERGER, 2012, p. 72), o interesse em compreender “o processo de gênese e de vir- a- ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (p. 71).

No campo da Educação, as questões que constituem e movem a abordagem biográfica, principalmente a partir daquelas que se relacionam ao interesse pelas possibilidades de significação de experiências articuladas pelo social e individual, emergem desde o momento em que as pesquisas que se voltavam aos processos educacionais passaram a focar o professor, tendo em vista a articulação necessária entre suas dimensões pessoais e individuais, conferindo as bases para a compreensão renovada acerca da identidade docente (NÓVOA, 1995, p. 15). Nesse sentido, originaram-se pesquisas focadas nas histórias de vida de professoras/es, nas quais se buscava entender o processo de constituição dos sujeitos como docentes, bem como as relações entre a ação pedagógica, as características pessoais e a vida profissional desses sujeitos (NÓVOA, 1995, p. 16).

Importante ressaltar que a abordagem biográfica ganha espaço nos estudos pedagógicos não apenas em função de novos interesses advindos de uma ressignificação da profissionalidade e identidade docente, como também a partir da “insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (NÓVOA, 1995, p. 18). O que possibilitou, portanto, a utilização dessa abordagem foi a busca por processos de construção de conhecimento assentados na preocupação com “os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face á quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 1995, p.18). Isto significou, nos estudos educacionais, a busca por uma perspectiva teórica articulada às problemáticas inerentes aos sentidos produzidos nos contextos de ensino (NÓVOA, 1995).

A abordagem (auto) biográfica interessa a esta pesquisa, deste modo, na medida em que fundamenta o entendimento acerca do processo a partir do qual os discursos dos professores sobre seus saberes são produzidos. Tendo em vista esta abordagem, tornou-se possível compreender que a forma como os professores expressam seus saberes resulta do exercício de articulação de experiências que se desenvolvem a nível pessoal e social, ambos articulados na e pela cultura. É na relação entre esses espaços de experiência que o discurso dos professores sobre seus saberes se constitui, da mesma forma como ocorre a produção e mobilização mesma desses saberes, de acordo com a concepção de saber docente trabalhada por Tardif (2012), a respeito da qual já comentei.

É possível considerar, ainda, que a abordagem (auto) biográfica contribuiu para a análise sobre os saberes dos professores na medida em que, a partir dela, passei a compreendê-los como articulados às experiências constitutivas das suas vidas, portanto relacionados a aspectos que dizem respeito à compreensão que têm sobre suas vivências de maneira mais ampla. Se o entendimento que se tem sobre essa abordagem é que a partir dela é possível compreender a modos de produção da narrativa de vida como processos de biografiação, e esses, por sua vez, são constituídos pelo “esforço do sujeito para constituir-se a si mesmo e dar uma forma a sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 80), seriam então os discursos sobre os saberes docentes entendidos como instituintes da atividade biográfica que dá sentido, ao mesmo tempo, aos próprios saberes e também às experiências a partir das quais os professores se constituem como pessoas e profissionais.

A produção discursiva acerca dos saberes docentes de que se valeu esta pesquisa é compreendida, portanto, como atividade biográfica, como biografiação. Como prática a partir da qual as professoras que participaram desta pesquisa buscaram “integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos de sua vivência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 75). Desse processo de interpretação do vivido resulta, conforme o entendimento de Passegi (2011, p.), a experiência, e neste caso, a experiência que interessa a compreensão dos saberes e práticas docentes. Em outras palavras,

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re) interpretar. (PASSEGI, 2011, p. 149).

Desta forma, ao falar sobre seus saberes, pode-se considerar que as professoras estão atuando no processo de significação do que pode ser chamado de “experiência vivida” e assim, produzindo experiências que se constituem no discurso, na narrativa- as “experiências narradas”. A respeito dessa relação discorre Delory-Momberger (2014), para quem “la experiencia narrada no es seguramente la experiencia vivida, es una representación construida, una configuración de la primera experiencia” (p. 702).

Entre a vivência e a narrativa, o que parece, portanto, definir o entendimento sobre a experiência é o movimento de subjetivação do vivido que a constitui. Movimento a partir do qual se origina a relação entre quem narra e a sua própria existência (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 696). A experiência, nesse sentido, como meio a partir do qual

“apropriamo-nos de nossa própria vida (LARROSA, 2005, p. 25 apud PASSEGI, 2011, p. 152).

Do movimento de subjetivação e de produção de sentidos de si em que se constitui a experiência se desenvolvem formas próprias de que passa a dispor o sujeito que se subjetiva para lidar com os futuros processos de significação do vivido (DELORY-MOMBRGER, 2014, p. 696), do que lhe acontece, mobilizando, aqui, o entendimento de Larrosa (2005) acerca da experiência. A experiência, e portanto, a atividade biográfica em que ela se inscreve, como possibilidade de aprendizagem dos processos elaboração de sentidos (DELORY-MOMBRGER, 2014, p. 696), lugar a partir do qual se tiram lições (PASSEGI, 2011, p. 152) constroem-se saberes (DELORY-MOMBRGER, 2014, p. 696).

Considerar a experiência como lugar de produção de saberes importa a esta pesquisa não só para o entendimento dos processos de significação inerentes a atividade biográfica, mas por ampliar a articulação entre experiência e saber constituintes da compreensão de saber docente mobilizada por Tardif (2012). Para o autor, essa relação se expressa quando se discute os saberes da experiência como aqueles

atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (p. 48-49)

A experiência advém, portanto, das atividades desenvolvidas na vivência da prática docente. Ainda que essa vivência seja compreendida a partir de suas referências a outros contextos de formação docente (referenciar) e, portanto, outros contextos de experiência, o que parece importar são de fato as relações e aprendizados que se constituem no fazer docente cotidiano. Os saberes advindos desse fazer, como bem explicita Tardif, pouco têm a ver com as experiências desenvolvidas, por exemplo, nas instituições de formação e das relações e contato com os currículos. Há, portanto, dessa relação entre experiência e saber, um entendimento específico de experiência que, em contato com o que diz a abordagem (auto) biográfica a seu respeito, pode ser ressignificado e potencializado para as discussões propostas nesta pesquisa.

O exercício feito neste trabalho foi, então, o de articular, sempre que possível, as compreensões de experiência na abordagem (auto) biográfica e na teorização de Tardif

(2012), de modo a dispor de possibilidades ampliadas para a compreensão dos saberes docentes. O olhar conferido às experiências neste trabalho se refere não somente ao fazer docente cotidiano, mas também a tudo que aconteceu aos professores e que na narrativa foi produzido e atribuído algum sentido para a compreensão dos saberes que mobilizam para o ensino das relações de gênero. Nesse exercício a narrativa emerge como o limite fronteiro para o que pode ser compreendido como experiência e para a relação que com ela pode se estabelecer o entendimento de saber docente<sup>9</sup>.

Essa consideração me colocou diante da centralidade que a narrativa parece assumir tanto nesse processo de significação da experiência, quanto para o desenvolvimento da abordagem (auto) biográfica como um todo. Por conseguinte, colocou-me diante da busca pelo entendimento dessa relevância atribuída à narrativa. O que pude perceber, por ora, é que essa centralidade parece advir do lugar privilegiado que se atribui à linguagem na compreensão dos atos biográficos. Diante da diversidade de formas a partir das quais esses atos podem se desenvolver, como os “mentais, comportamentais, gestuais” (DELORY-MOMBRGER, 2012, 76), a linguagem e os tipos discursivos parecem ser os mais apropriados à emergência e constituição da “palavra que o sujeito profere sobre si mesmo” (DELORY-MOMBRGER, 2012 p. 76), ou seja, das narrativas dos sujeitos sobre eles próprios, as narrativas de si. Nesse sentido, as narrativas passam a importar na medida em que são compreendidas como a lógica a partir da qual se organiza e é construída a experiência de um sujeito (DELORY-MOMBRGER, 2012, p. 73).

Esses processos narrativos que permitem a significação das experiências dos sujeitos que as contam são compreendidos a partir da inserção no movimento já dito sobre a resignificação da relação entre o indivíduo e o social. É exatamente por conta dessa inserção que as narrativas de si se tornam centrais na abordagem (auto) biográfica, uma vez que esse movimento é também aquele de que se origina sua problemática de pesquisa (DELORY-MOMBRGER, 2012, p. 78). Desta forma, o entendimento de narrativa elaborado na/pela abordagem (auto) biográfica é aquele que a identifica não apenas a “uma forma de expressão pessoal, um lugar de exploração da intimidade e da interioridade”, mas também “ao lugar onde se elabora essa reprodução da esfera social” (DELORY-MOMBRGER, 2012, p. 80).

---

<sup>9</sup> Esse exercício de resignificação da experiência e do saber dela advindo não desconsidera, no entanto, o que discute Tardif (2012) sobre o saber da experiência e a importância dessa discussão para os estudos sobre saber docente e desse modo, para esta pesquisa.

Como resultado do processo de relato e produção de sentidos de experiências no entrecruzamento das dimensões social e individual, a narrativa também possui efeitos produtivos (DELORY-MOMBRGER, 2012, p. 82). Ou seja, compreendida não apenas como “produto de um “ato de contar”, ela também é vista como portadora de “um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY-MOMBRGER, 2012, p. 82). Ao produzir sentido às experiências vividas, a elaboração de uma narrativa atua na transformação dos modos como os sujeitos as compreendiam, promovendo, portanto, uma ressignificação das experiências.

Nessa ressignificação de experiências, o sujeito que nela atua também se reinventa. (PASSEGI, 2011). Há, desta forma, uma relação dialética entre a ressignificação da experiência e a reinvenção de si. A narrativa produzindo efeito sobre o que narra e quem narra. A respeito disso, Cabral e Souza (2013) escrevem:

Infere-se, daí, que uma história é composta por uma rede de intenções, de ações, de vivências, e, nesse contexto, os personagens representam e experienciam situações em movimento nas quais se transformam. Nessa perspectiva, há ação e reação dos sujeitos envolvidos na tessitura da narrativa. (p. 151).

Essas compreensões da narrativa na abordagem (auto) biográfica ampliam o entendimento mobilizado nesta pesquisa sobre o professor. Se até aqui ele é entendido como sujeito produtor de saberes, autor de sua pedagogia, alguém capaz de produzir sentidos sobre suas práticas, a partir deste momento ele passa a ser também o “narrador-personagem-escritor de histórias”, “um sujeito ativo da sua própria história de vida e formação” (SOUZA; CABRAL, 2013, p. 151-150).

Se os professores são entendidos como os sujeitos protagonistas do processo de narração das experiências que lhes aconteceram, é de se pensar que o material a partir do qual se constrói sua narrativa refere-se aos “seus processos de formação, suas práticas educativas, suas histórias de vida”, sendo constituídos, portanto, “de valores, crenças, conhecimentos que orientam suas ações, revelando a si mesmos e a seus grupos de pertença nos objetos que descrevem” (BRAGANÇA; MAURÍCIO, p. 10). Há, portanto uma íntima relação entre as narrativas dos professores e suas trajetórias de vida, revelando, por conseguinte, uma intrínseca relação entre o processo de produção discursiva de seus saberes e as experiências que os constituem.

Para além da consideração dos aspectos relacionados a valores, crenças e conhecimentos que perpassam a constituição das narrativas, é preciso considerar também a “fluidez e a impermanência” das experiências que são a partir dela significadas (PASSEGI,

2011, p 148). Com isto quero dizer que, ao me apropriar do procedimento metodológico que possibilitou a emergência e constituição das narrativas, bem como ao realizar sua análise, foi preciso compreender que os sentidos e experiências ali produzidos não são fixos ou eternos. Se fosse outro o procedimento metodológico e outras as condições espaço-temporais, as narrativas e sentidos seriam outras, como também seriam as experiências. Ainda que se repetissem o procedimento e parecidas fossem algumas das condições em que ele tivesse sido realizado, os sentidos sobre os saberes docentes certamente teriam sido diferentes daqueles que são objeto de análise nesta pesquisa. Compreendo, portanto, que a narrativa e os sentidos produzidos como objeto de análise nesta pesquisa são únicos, irrepetíveis e específicos às condições de sua produção. Entendimento que me leva a crer que “A cada nova versão da história, a experiência é ressignificada” (PASSEGI, 2011, p. 148). A cada nova produção discursiva, os sentidos produzidos e atribuídos aos saberes docentes pelos professores podem ser ressignificados.

Esse caráter fluído e impermanente das narrativas, sentidos e experiências se justifica pela consideração, na pesquisa biográfica, do “caráter histórica e culturalmente construído da figuração narrativa e a variabilidade de suas formas segundo as épocas e a sociedades” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 74). O que parece articular a dimensão histórica e o caráter provisório da narrativa é, portanto, a temporalidade.

Esse aspecto é de grande relevância para a pesquisa biográfica na medida em que também é capaz de promover, para além da articulação mencionada, aquela entre a experiência social e a singular. A temporalidade se torna constituinte desse tipo de pesquisa visto que um dos seus interesses específicos é “mostrar como a inserção obrigatoriamente singular da experiência individual no tempo biográfico está na origem de uma percepção e de uma elaboração particular dos espaços da vida social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.72). O tempo biográfico a que se refere Delory nesse trecho é aquele a partir do qual a experiência é significada porque inserida na configuração narrativa. A narrativa, portanto, como a condição para o entendimento da experiência inscrita no tempo vivido.

A consideração a respeito do tempo biográfico importa neste trabalho porque contribuiu para a elaboração das possibilidades de acesso e investigação dos saberes docentes, principalmente no que diz respeito à dimensão temporal a que se refere Tardif (2012). Para o autor, é no “contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (p. 19) que se aprende a “dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho

docente". (p. 20). É na inserção das experiências docentes no tempo, portanto, que o saber se desenvolve e se adquire. É na inscrição dessa temporalidade constituinte do saber na narrativa, ou seja, no tempo biográfico, que se tem acesso e se pode compreender o processo histórico em que os saberes docentes se desenvolveram e foram adquiridos.

A discussão desse e de outros aspectos relativos à abordagem (auto) biográfica se fez necessária, como já dito, para a explicitação da fundamentação de parte da perspectiva teórico-metodológica constituinte dessa pesquisa, sobretudo para o entendimento acerca da produção discursiva dos professores sobre seus saberes. No entanto, a apropriação desses aspectos neste trabalho não me parece suficiente para caracterizá-lo como uma pesquisa (auto) biográfica. Os objetivos de que se ocupa esta dissertação não se constituem das problemáticas próprias ao entendimento de pesquisa (auto) biográfica aqui mobilizada. Para expressar, portanto, a apropriação de algumas das discussões constituintes desse tipo de pesquisa neste trabalho, preocupei-me, ao longo dessa seção, em fazer referência ao (auto) biográfico como abordagem e/ou perspectiva, tal como destaca Bragança e Maurício.

Tendo em vista, como ressaltam as autoras, “a pluralidade de expressões e ênfases que indicam a polifonia e a riqueza de possibilidades metodológicas do enfoque [(auto) biográfico]” (p. 4) e o exercício de sistematização dessas pluralidades a que se detém, compreendo esta pesquisa como uma dessas possibilidades, que se caracteriza pelo aporte teórico relacionado à Narrativa de vida, que acredito também poder ser identificada como narrativa de si. Configurada pelo “Foco sobre aspectos da vida de uma pessoa ou grupo de pessoas, relativo à uma prática social” (p.7), esse aporte é mobilizado para o entendimento dos aspectos da vida de professores que se relacionam a compreensão e produção dos sentidos sobre seus saberes docentes, portanto se referindo à docência como prática social.

Pensando, ainda, no trabalho de sistematização das abordagens (auto) biográficas elaborado por Nóvoa (1995), que o compreende como tarefa de grande complexidade “na medida em que elas se caracterizam justamente por um esforço de globalização e de integração de diversas perspectivas” (p. 20), esta pesquisa também pode ser categorizada a partir dos seus “objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* prática”. Isto porque, de acordo com o autor, as pesquisas que podem se relacionar a essa categoria “procuram compreender as práticas pedagógicas a partir das narrativas ou descrições dos professores” (p. 22), sem, com isto, pretender atuar sobre a formação e prática docente ou articular a investigação teórica aos projetos de formação. Essas pesquisas também

se caracterizariam por compreender os professores como objetos de investigação e não como sujeitos ou atores do processo investigativo (NÓVOA, 1995.)

De certo, as professoras que participaram desta pesquisa produzindo narrativas de si a partir da articulação entre as experiências pessoais e profissionais que consideraram pertinentes à significação de seus saberes docentes não agiram sobre as escolhas dos procedimentos e caminhos teórico-metodológicos adotados, nem tampouco participaram da constituição do problema e objetivos desta investigação. No entanto, encará-las como objetos de análise se distancia do entendimento de professor mobilizado até aqui, ou seja: sujeito protagonista do processo de formação e mobilização de seus saberes, atores de suas práticas e das narrativas de si. Professores que, a despeito da distância das escolhas que definiram esta pesquisa, foram responsáveis, a partir de suas narrativas, por me fazer repensar caminhos teórico-metodológicos, questões e objetivos, e ainda, ressignificar o processo a partir da qual me constituo em pesquisadora. Sujeitos que no processo de elaboração de narrativas de si, fizeram-me ressignificar entendimentos sobre a prática de pesquisa e prática docente em que me insiro como mestranda em Educação e Professora de História. Pessoas cujas narrativas me fazem, a cada movimento de análise teórica expresso neste trabalho, repensar o comprometimento entre a prática docente e pesquisa em Ensino de História com as problemáticas atuais relativas ao lugar de gênero na educação.

Da mesma forma, entender que esta pesquisa se caracteriza por não objetivar a atuação direta sobre a formação e prática dos docentes, não significa excluir qualquer efeito que ela possa ter sobre o entendimento das professoras que dela participaram com relação a suas práticas e saberes. A apropriação da abordagem (auto) biográfica nesta pesquisa me permite, como já discutido, compreender a elaboração discursiva dos professores como narrativas de si, como processo a partir do qual esses sujeitos produzem sentidos às suas vivências e podem ressignificar as experiências consideradas pertinentes ao entendimento de suas práticas docentes. Da narrativa que as professoras construíram na e para esta pesquisa, não excludo, portanto, os efeitos que possam ter tido sobre o que compreendem de seus saberes e práticas docentes, sobre o que pensam a respeito da sua identidade e trajetória profissional, do que possam entender e explicar sobre si mesmas. Ainda que o processo de ressignificação de si enquanto pessoa e profissional não tenha sido objeto de análise desta pesquisa, e por este motivo sobre isso não poder fazer apontamentos mais fundamentados, não considero arriscado afirmar que esta pesquisa contribuiu para que as professoras que dela participaram repensassem a respeito de suas atuações docentes e principalmente, da forma como lidam com

o ensino das questões e sentidos de gênero. Não seria precipitado, portanto, considerar a atuação deste trabalho na prática e formação docente como constituinte de uma apropriação específica da abordagem (auto) biográfica.

No que diz respeito, ainda, a categorização de determinada abordagem (auto) biográfica proposta por Novoa e da qual acredito esta pesquisa se aproximar, creio que a desvinculação entre o exercício investigativo e os projetos e debates de formação dela constituintes precisa ser repensando. Não é objetivo, nesta pesquisa, apresentar proposições no contexto atual de debate acerca da formação docente, mas considero que as discussões e análises teóricas realizadas podem, sim, contribuir para os estudos que refletem sobre os modelos de formação docente, principalmente no que se refere às questões de gênero.

Se pensar que a abordagem (auto) biográfica serve, como já dito, para compreender os processos de produção do social a partir da significação de experiências individuais, posso considerar que as narrativas de quatro professoras sobre as formas como lidam com as questões de gênero em suas práticas docentes informam a respeito da relação de práticas e saberes individuais, mas também as formas sociais de se lidar com gênero na prática docente. Isto é, ao investigar a relação de quatro professoras com os seus saberes produz entendimento sobre como essa relação se articula e produz as formas sociais a partir das quais professores mobilizam seus saberes para o ensino de gênero. Esta consideração pode ser mais bem compreendida a partir do que diz Delory-Momberger (2012) em sua discussão da pesquisa biográfica:

a sequência narrativa que construímos, em suas formas e conteúdos, implica um conhecimento dos contextos, das instituições, das práticas, pois ela põe em cena uma racionalidade social na qual nós estamos envolvidos. Nas múltiplas ocasiões de narrativa que cada dia nos oferece, não paramos, de fato, de participar da construção, em nós e fora de nós, da realidade social, designando-a segundo as múltiplas razões e tramas que a ela nos ligam (ALHEIT, 1990). De alguma forma maneira, não podemos impedir que as histórias que contamos a nosso respeito sejam ao mesmo tempo histórias da sociedade (p. 72)

Se as narrativas de quatro professoras sobre os saberes que mobilizam para o ensino das relações e questões de gênero produzem, também, a realidade social da relação entre as questões de gênero e os saberes e práticas docentes, estaria, esta pesquisa, mais possibilitada de contribuir para as discussões sobre a formação docente. Não que o estudo de quatro narrativas docentes não sejam suficientes para isso, mas quando elas são articuladas a produção do contexto social de prática docente, parece-me mais compreensível expressar sua contribuição e até relevância para o atual contexto educacional.

Diante de alguns afastamentos e proximidades com algumas possíveis categorizações de pesquisas que se valem da abordagem (auto) biográfica, considero estar este trabalho mais próximo de um movimento teórico que se constitui, como já dito, do aporte da narrativa de vida. Esse aporte se justifica pela compreensão de que a linguagem e o discurso constituem forma privilegiada a partir das quais professoras/es podem falar a respeito dos saberes que produzem e mobilizam. O procedimento técnico- metodológico escolhido para o desenvolvimento desse aporte, ainda de acordo com a categorização proposta por Bragança e Maurício, foi a entrevista biográfica, caracterizada como procedimento que engloba “Entrevistas abertas, semi-estruturadas ou estruturadas, onde o entrevistador estabelece uma relação com o entrevistado, relativamente à sua trajetória de vida ou com enfoque em determinada temática específica” (p. 7).

A discussão sobre o entendimento de entrevista mobilizado nesta pesquisa será feito na próxima seção, quando também serão apresentados o processo que me levou aos sujeitos entrevistados e alguns dos aspectos considerados importantes para a compreensão do desenvolvimento das entrevistas realizadas. Será na seção seguinte, por conseguinte, que entrarão em cena os sujeitos desta pesquisa, as professoras de História.

### **1.1.2 As entrevistas e os encontros: uma dimensão interativa entre sujeitos e experiências**

O objetivo desta pesquisa, conforme já dito, é investigar a relação de professoras/es de História com os saberes que produzem e mobilizam para o ensino das relações e sentidos de gênero. Para isso, interessou-me o que poderiam argumentar e explicar sobre seus saberes os próprios professores, os sentidos que poderiam produzir e atribuir a esses saberes.

Para alcance desse objetivo, tornou-se necessária a busca por profissionais cuja mobilização de saberes para o ensino de questões relativas a gênero fosse intencional, ou seja, cujas práticas fossem marcadas explicitamente pela atenção e preocupação com as questões de gênero. Isto porque o interesse foi, desde o início, compreender gênero no ensino de História a partir do que sabem e fazem os professores, indo de encontro a pesquisas que tratam da temática a partir do que se considera não saber e não fazer esses sujeitos, ou do que pensam fazer e saber, mas de maneira não intencional.

A fim de localizá-los, solicitei a professoras/es de História<sup>10</sup> que me indicassem profissionais que fossem por eles reconhecidos como pessoas atentas e preocupadas com as questões de gênero em suas práticas docentes. Não houve a preocupação em definir, a priori, o entendimento sobre gênero para as pessoas a quem pedi indicação e nem mesmo aos próprios professores quando foram feitos os primeiros contatos, solicitada a participação na pesquisa e explicado o processo de seu desenvolvimento. Isto significa que tanto as indicações quanto a participação dos professores entrevistados foram feitas mediante os entendimentos que cada um deles possuía sobre o conceito. Durante a realização da entrevista também não houve nenhum esforço de minha parte em explicitar a conceituação de gênero mobilizada e acredito ter evitado qualquer movimento que induzisse a definições afinadas às perspectivas teóricas constituintes da pesquisa. Com isto, foi possível analisar o que cada professora entrevistada pensava acerca do conceito de gênero, bem como o impacto dos respectivos entendimentos para a mobilização dos saberes e desenvolvimento das práticas docentes. A discussão sobre esse aspectos se encontra no terceiro e último capítulo desta dissertação.

A opção por trabalhar com professores reconhecidos se explica por considerar que o reconhecimento pelos pares é um dos aspectos constituintes da autonomia e autoria docente, ambos subjacentes à compreensão de professor que marca esta pesquisa (MONTEIRO, 2007). Esse reconhecimento se mostrou relacionado não somente ao trabalho dos profissionais investigados no que concerne às questões de gênero, como também ao desenvolvimento de suas práticas, de uma maneira geral. Isto pode ser indicativo de uma relação estreita entre o entendimento do que sejam práticas docentes significativas, “marcantes”, e o reconhecimento do trabalho de professores a partir da valorização do ensino das relações e sentidos de gênero. Em outras palavras, a atenção voltada para tais sentidos e relações pode ter sido um dos principais aspectos a partir dos quais se tornou possível o reconhecimento das práticas docentes dos profissionais entrevistados. Abaixo, é possível compreender essa relação a partir do que informaram algumas das pessoas a respeito dos motivos que as levaram a indicar professoras/es para esta pesquisa.

---

<sup>10</sup> Importante ressaltar que os sujeitos aos quais solicitei a indicação de professoras e professores para a realização desta pesquisa foram escolhidos tendo em vista o meu reconhecimento acerca da sua profissionalidade e comprometimento com estudos e pesquisas na área de Educação e Ensino de História. Todos esses sujeitos são integrantes do grupos de pesquisa já mencionado, do qual faço parte desde a graduação em História como Bolsista de Iniciação Científica e considerados importantes na construção da minha trajetória como pesquisadora e professora de história.

**Teresa:** É uma professora muito competente, preocupada com as questões sociais atuais<sup>11</sup>.

**Marcela:** [...] elas são professoras reflexivas, sempre dialogando com colegas e amigos, buscando material para a sala de aula e dispostas ao novo. Não são professoras acomodadas. Elas correm atrás e acho que elas fazem uma baita diferença na rede municipal de ensino. (Professora Marcela a respeito das professoras Joana e Francisca<sup>12</sup>)<sup>13</sup>

Buscar professores reconhecidos pelos pares como profissionais que produzem e mobilizam saberes para o ensino de gênero não significou atribuir a suas práticas e saberes uma concepção idealizada, ou seja, não significou investigá-los a partir da relação a referenciais de qualidade e/ou adequação. Não fui ao encontro de professoras/es para julgar se os saberes que afirmam mobilizar são os mais adequados ou se correspondem a uma prática considerada correta para o trabalho com as questões de gênero no ensino de história. Até mesmo porque não interessa a esta pesquisa definir o que seria qualidade dos saberes e práticas docentes.

O entendimento de que os sujeitos que participaram desta pesquisa são reconhecidos pelos seus pares não implica no entendimento de que os saberes que mobilizam são capazes de promover práticas e processos de ensino-aprendizagem efetivas ou significativas. Além de estar certa da complexidade que envolve a definição desses aspectos, não foi feito nesta pesquisa nenhum movimento nesse sentido e tampouco fez parte dos objetivos que a constituem investigar os impactos da mobilização dos saberes docentes na aprendizagem das alunas e alunos. Muito embora tenha sido possível obter indícios sobre o que as professoras entrevistadas consideraram como impactos positivos e significativos de seu trabalho com as questões de gênero na aprendizagem e formação de seus alunos. Esses indícios serão abordados mais a frente.

A opção por entrevistar professoras/es reconhecidos pelos pares como profissionais atentos às questões de gênero no ensino de história, e portanto, sujeitos que detêm e mobilizam saberes para o trabalho com essas questões não me garantiu, no entanto, que os professores indicados se reconhecessem e se identificassem da mesma forma. Essa é uma questão com a qual me deparei quando fiz o primeiro contato para a realização das entrevistas. Após explicar os objetivos e processo de realização da presente pesquisa, a

---

<sup>11</sup> Relato de Teresa a respeito da docente Bárbara. Seu nome, bem como os das demais pessoas que indicaram professoras para esta pesquisa foi alterado para a preservação de suas respectivas identidades.

<sup>12</sup> Além de Marcela, Joana recebeu a indicação formal de mais uma pessoa.

<sup>13</sup> Professora Marcela a respeito das professoras Joana e Francisca<sup>13</sup>. Esse relato e o da professora Teresa me foram fornecidos por escrito, após a indicação e suas justificativas feitas pessoalmente.

professora demonstrou incerteza sobre a correspondência de seu perfil profissional àquele que buscava para minhas investigações. A partir disso, vi-me diante da necessidade de olhar com mais atenção para as relações entre o reconhecimento dos pares e reconhecimento dos próprios sujeitos entrevistados acerca do trabalho que realizam com as questões de gênero e das implicações disto para a constituição das respectivas identidades docentes. Essa questão passou a constituir um dos meus objetivos de pesquisa e é mais bem explorada no terceiro e último capítulo.

As indicações de professore aconteceram, portanto, nessas condições e orientadas pelos interesses e questões já expostos. Os profissionais responsáveis por tais indicações são todos docentes da disciplina história, integrantes do grupo de pesquisa do qual participei durante toda a realização do Mestrado, com exceção de uma indicação que foi feita pela primeira professora que entrevistei.

Com a indicação foram fornecidos os contatos telefônicos através dos quais foi possível estabelecer as relações com as professoras. Em um primeiro momento, detive-me em explicar os objetivos da pesquisa e como se daria a participação das professoras no seu processo de desenvolvimento. Preocupei-me em explicitar desde o início que o interesse não era apontar problemas ou incorreções a partir do que elas informariam sobre seus saberes e práticas. Ao contrário, o objetivo era compreender como as professoras se relacionavam com os saberes que mobilizam, a constituição desses saberes tendo em vista a trajetória profissional e pessoal narradas, sua relação com as respectivas identidades docentes e as mobilizações desses saberes no ensino das relações e sentidos de gênero. As professoras demonstraram compreender esses objetivos e tão logo confirmaram a participação nas entrevistas.

As entrevistas foram realizadas entre novembro e início de dezembro de 2017, atendendo a disponibilidade das professoras e ao interesse de encontrá-las no período correspondente ao encerramento das atividades docentes por elas realizadas durante o ano, quando acredito ser o momento estratégico para a reflexão sobre os saberes e práticas mobilizadas e desenvolvidas.

Ao total foram realizadas entrevistas com quatro professoras, tendo sido necessários cinco encontros para o seu desenvolvimento, dos quais dois foram reservados para a entrevista com uma professora e os outros três para as professoras restantes, individualmente. As entrevistas desenvolvidas em um encontro duraram, em média, uma hora e meia, e aquela que se dividiu em duas ocasiões durou aproximadamente duas horas e duas horas e meia. O tempo de duração das entrevistas não foi delimitado a priori, mas resultou do processo a partir do qual

se realizaram. As entrevistas foram gravadas, mediante autorização e assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido por parte das professoras<sup>14</sup> e em momento posterior foi realizada a transcrição do material em áudio para a análise.

Além desses aspectos, há outros que precisam ser mencionados para o entendimento acerca do modo como a entrevista se processou nesta pesquisa. Compreendida a partir da abordagem teórico-metodológica (auto) biográfica, a entrevista é desenvolvida neste trabalho tendo em vista seu caráter técnico-instrumental, uma vez que serve à produção do material que interessa à análise, as narrativas de professoras/es sobre seus saberes. Mas é importante também compreender a entrevista como prática interativa, uma vez que ela se faz a partir da interação entre entrevistada (o) e entrevistadora (a) no momento mesmo em que se realiza, e também entre as experiências que esses sujeitos trazem para essa prática (MANZINI, 1990-1991, p. 151).

Nesse sentido, cabe a definição trabalhada por Britto Júnior e Feres Júnior (2011) para os quais a entrevista, a partir dos sentidos de relação e de ver, “preocupar-se com algo”, inferidos, respectivamente, das palavras “entre” e “ver” que a constituem, significa o “ato de perceber realizado entre duas pessoas” (p. 207).

Tendo em vista essa dimensão, permiti-me, no desenvolvimento das entrevistas, construir possibilidades de interação com as professoras entrevistadas, para além do jogo de perguntas e respostas. Esbocei reações faciais, muitas das vezes para expressar interesse e surpresa diante do que estava sendo narrado, tezi breves comentários sobre o que estava sendo dito e também narrei algumas experiências docentes em momentos que considere adequado para o desenvolvimento do contexto narrativo. A partir dessa interação, foi possível construir situações de maior proximidade entre mim e os sujeitos entrevistados. Creio que a partir disto o desenvolvimento da entrevista tenha se tornado mais leve para as professoras, cujos saberes e práticas docentes estavam sendo questionados para um pesquisa científica, e para a entrevistadora, que precisava lidar com o peso das questões relacionadas à manutenção do rigor teórico-metodológica próprio à pesquisa.

Conceituar a entrevista como prática de interação implica também em compreendê-la como coproduzida entre os sujeitos que dela participam, posicionando o objeto de análise não apenas no “material” que dela resulta, mas também na própria situação a partir da qual se

---

<sup>14</sup> O termo foi produzido em duas cópias idênticas, ficando cada uma com as partes envolvidas, entrevistada e pesquisadora. A reprodução do termo se encontra nos anexos desta dissertação.

desenvolve (SILVEIRA, 2002, p. 120). Por este motivo, na apresentação das professoras que será feita mais a frente, dediquei-me, ainda que de maneira breve, a apresentar também o encontro, parte do que foi a interação entre mim, a pesquisadora, e as professoras, sujeitos dos saberes investigados.

Como prática de interação, em que se relacionam sujeitos com experiências distintas, com expectativas a respeito do encontro (SILVEIRA, 2002), a entrevista é tensionada entre o caminho de uma conversa a que essa interatividade pode levar e o caráter científico, uma vez que não se pode esquecer dos objetivos que delimitam os rumos e a forma que a interatividade vai assumir. Nesse sentido, a entrevista é neste trabalho compreendida também como

Vivendo a ambiguidade de uma situação que se assemelha a uma conversa casual, mas que, ao contrário desta, está previamente marcado por algum objetivo de "obter informações, impressões, sentimentos", sobre um evento, situação,...-e, por essa razão, é fadada a "não desaparecer", tornando-se registro gravado, transcrição, exemplo de texto acadêmico- o entrevistador oscila entre a familiaridade e a diretividade, o distanciamento (que tanto se prescrevia como "método de pesquisa") e o envolvimento linguajero,, mormente em situações em que entrevistador E entrevistado poderiam, em virtude de outros arranjos sociais , conversar despreocupadamente em outras situações (SILVEIRA, 2002, p. 131)

Tendo em vista essa aproximação com a prática de uma conversa, preocupei-me, além de possibilitar a interação, em escolher os locais em que a entrevista assumisse um tom menos rigoroso e em certa medida, "descompromissado". Encontrei-me com as professoras em suas casas, em restaurante. Nesses encontros bebemos café, fui apresentada a membros da família, pude presenciar um pouco das suas rotinas de vida, e assim, atentar-me para aspectos possíveis apenas a uma conversa, sem esquecer, no entanto, dos objetivos de pesquisa que me levaram até eles.

Como prática de interação entre sujeitos a partir da qual são produzidas narrativas, o entendimento acerca da entrevista mobilizado neste trabalho não poderia desvinculá-la da linguagem. Por este motivo, as entrevistas são aqui também compreendidas como eventos discursivos, dotados de complexidade, "forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam –de parte a parte- no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise" (SILVEIRA, 2002, p. 120).

Assim como a narrativa- o que se produz a partir dessa discursividade-, as entrevistas também são contingentes, situadas "nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos" (SILVEIRA, 2002, p.

130). Estou ciente, portanto, de que assim como as narrativas produzidas pelas professoras, as entrevistas seriam outras, aconteceriam de formas diferentes se fossem alterados quaisquer aspectos que estiveram em jogo na sua elaboração. Mesmo que se repetissem todas as condições materiais, com as mesmas perguntas, sujeitos, local, estou certa de que a construção e resultado das entrevistas deferir-se-iam daqueles que constituem esta pesquisa.

Se as entrevistas são circunstanciais são também imprevisíveis, uma vez que não se pode determinar todos os aspetos necessários ao seu desenvolvimento (SILVEIRA, 2002). Ainda que meu papel, como pesquisadora, tenha sido o de tentar controlar ao máximo possível o desenvolvimento da entrevista, seja pela elaboração de um roteiro, ou pela escolha do local do encontro, estive ciente de que situações e determinados aspectos me escapariam. Em uma das entrevistas realizadas a duração foi exatamente esse aspecto. Diante da riqueza e extensão das narrativas elaboradas por uma das professoras, vi-me na necessidade de maior interação, da colocação de questões que não estavam previstas no roteiro. Em função disso, não só a entrevista teve uma duração superior à média das outras realizadas, como foi necessário promover outro encontro para a sua finalização.

A contingência e a imprevisibilidade da entrevista a conferem a dimensão de processo, de atividade dinâmica (MANZINI, 1990-1991, p. 153). As entrevistas não são objeto acabado, portanto, depois que definidos aspectos como o seu roteiro, os sujeitos envolvidos, as situações de interação. Elas acontecem quando iniciada a interação e são constituídas na medida em que essa interatividade vai se desenvolvendo, vai se tornando possível.

Tendo em vista esses entendimentos, as entrevistas ainda podem variar quanto à sua classificação. Baseando-me em tipologias já usuais em pesquisas que mobilizam a entrevista como procedimento metodológico, considere adequada para este trabalho aquela identificada como “semi-estruturada”, também conhecida como “semi-aberta” e “semi-diretiva”. Como os termos mesmos já possibilitam a compreensão, a entrevista que se dá a partir dessa classificação parece ser o meio termo dos tipos considerados “estruturados”, “diretivos” ou “fechados” e dos “não estruturados”, “não diretivos” ou “abertos” caracterizados, respectivamente, pela definição fechada e pela não delimitação dos padrões de perguntas e respostas que a constituem. Em outras palavras, a entrevista “semi-estruturada” está “focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 1990-1991, p. 154).

Essas classificações, por mais usais que possam ser não estão isentas de questionamentos. De acordo com Manzini (2004), o critério da diretividade, por exemplo, não parece ser adequado para essas diferenciações uma vez que os sentidos de entrevista que elas pretendem encerrar são todos constituídos dele. Segundo o autor, “todas as entrevistas se dirigem para algum lugar, pois antes da realização da coleta temos um objetivo de pesquisa que dirige nossa busca” (2004, p. 2-coferir). O entendimento acerca das classificações e daquela que é nesta pesquisa mobilizada não pretende, portanto, encerrar a entrevista em sentidos fixos, rígidos e incontestáveis, servindo mais à facilitação da sua organização e prática e menos ao fechamento das suas possibilidades.

Desta forma, a entrevista “semi-estruturada” pareceu mais interessante à esta pesquisa por possibilitar a organização e efetivação das condições que considere necessárias à emergência de narrativas de forma mais livre e não condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2004, p. 2). O trabalho com o entendimento de narrativa já exposto me parece não se articular a uma prática de pesquisa em que o sujeito que narra, no caso professoras/es de História, dispõem de possibilidades padronizadas para elaborar seus discursos, para expressar a relação e compreensão dos seus saberes. Ao mesmo tempo, também não me pareceu adequado trabalhar com um tipo de entrevista em que não estivessem definidos temas específicos a partir dos quais as narrativas poderiam ser elaboradas. O tratamento do material de análise, nesse caso, dificilmente me levaria à consecução dos objetivos constituintes desta pesquisa.

Tendo em vista, portanto, a organização “semi-estruturada” da entrevista, foi preciso pensar na forma como essa organização poderia ser colocada em prática. Nesse sentido, a elaboração de um roteiro composto principalmente de perguntas me pareceu mais adequado, por ser essa a minha primeira experiência com o desenvolvimento e realização autônoma de um processo de entrevista. De acordo com Manzini (2004, p. 5), um roteiro constituído de perguntas parece ser, de fato, a melhor opção para jovens pesquisadores no manejo com a entrevista.

A opção por esse tipo de roteiro não significou, no entanto, que tenha me mantido

refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado. (MANZINI, 2004, p. 6)

Nesse sentido, foram diversas as situações em que realizei perguntas não previstas pelo roteiro e que obtive respostas que também escaparam a essa organização. Aqui reside, de certo, o caráter imprevisível da entrevista e dos encontros com as professoras entrevistadas, que ao mesmo tempo em que confere à sua realização uma complexidade maior, torna o trabalho investigativo mais desafiador e menos monótono.

Na elaboração das perguntas, ative-me aos cuidados para os quais Manzini (2004, p. 6) aponta no que diz respeito à “adequação da linguagem”, “adequação da forma das perguntas” e “sequência de apresentação das perguntas”. No entanto, admito ter sido somente após o início da realização das entrevistas que pude ter uma melhor compreensão desses aspectos para o seu bom funcionamento. Não raro, foi possível perceber que nos últimos encontros com as professoras as perguntas já assumiam uma forma e linguagem mais acessíveis, compreensíveis, distanciadas do que consta no roteiro, ainda que seu sentido não tenha sido alterado.

Sobre as perguntas do roteiro<sup>15</sup>, preocupei-me não somente com aquelas que se aproximavam mais diretamente do objeto de pesquisa, como também a outras que me permitissem ter uma noção mais ampla da trajetória profissional das docentes entrevistadas e do contexto recente de desenvolvimento de suas práticas. Nesse sentido, no que considero ter sido o primeiro momento da entrevista, elaborei as condições para que as professoras justificassem suas escolhas profissionais, informassem o ano e instituição de formação, bem como abordassem alguns dos aspectos do seu processo formativo, especialmente no que diz respeito as suas contribuições para a profissão docente.

Tendo em vista, como já dito, que as dimensões pessoal e profissional do professor são inseparáveis, foi frequente que à narrativa sobre a escolha e formação profissional se articulassem relatos sobre a vida e experiências pessoais. Na maioria das vezes, esses relatos atuaram na compreensão do processo de constituição dos saberes e práticas docentes das professoras entrevistadas.

No que considero ter sido o segundo momento da entrevista, o foco recaiu na formação continuada das professoras. Com isto, foi possível perceber a continuidade da elaboração dos saberes e da compreensão sobre a docência, a relação entre a prática e experiência docente com a formação teórica continuada e as marcas da trajetória formativa das professoras sobre o

---

<sup>15</sup> Ele consta, em sua integralidade, nos apêndices desta dissertação.

modo como mobilizam e produzem seus saberes em contexto atual, principalmente no que diz respeito àqueles relacionados às questões de gênero.

No terceiro momento, a entrevista girou em torno da trajetória profissional das docentes, quando tive maiores possibilidades de entender os contextos de produção do ensino de história em que as professoras já atuaram e atuam no momento em que as entrevistei. Também foi possível ter noções sobre a compreensão das professoras acerca da docência, bem como dos desafios e contentamentos que constituem essa compreensão. Foi nesse momento, em especial, que também se tornou possível perguntar às professoras sobre a importância de sua trajetória profissional para a elaboração do que sabe e fazem no ensino de história, ou seja, as contribuições da experiência docente para a elaboração e entendimento da profissão.

No quarto e último momento da entrevista, quando a interação já se mostrava fluída e bem sucedida, entrei, de fato, nas perguntas relativas aos saberes que as professoras poderiam considerar como necessários ao ensino de história e aos sentidos de gênero, bem como o entendimento mais explicitado sobre o processo em que eles se constituem. Foi nesse momento também em que finalmente questionei as professoras se o reconhecimento e a indicação de colegas de profissão correspondiam aos seus entendimentos sobre o trabalho que desenvolviam com as questões de gênero e se ainda, esse trabalho importava para o que podiam entender e me dizer a respeito de sua identidade docente.

Ainda que esses momentos tenham sido organizados de forma a facilitar o desenvolvimento da entrevista e a sua posterior análise, foram frequentes as vezes em que nas narrativas que emergiam estivessem presentes informações ou pistas para compreensão sobre aspectos que ainda seriam abordados ou sobre aqueles que já haviam sido tratados. Além do mais, foi notório o movimento realizado pelas professoras em tratar, sempre que possível de assuntos e aspectos que acreditavam corresponder aos interesses da pesquisa. Portanto, não foi raro encontrar possibilidades de análises sobre os saberes que as professoras mobilizam para o ensino de gênero, ou as situações em que essas questões emergem em suas práticas, já no primeiro ou segundo momento da entrevista. Isto evidencia, mais uma vez, a dinamicidade e imprevisibilidade dos encontros, das entrevistas e das narrativas, bem como a interação que se dá entre as expectativas da entrevistadora e entrevistada.

Mediante a apresentação do entendimento de entrevista, do processo a partir do qual ela foi organizada e realizada, e também do caminho que me levou a sua realização com

professoras de História, resta-me, neste capítulo, apresentá-las. Para isso, detive-me à exposição de seu atual contexto de atuação docente e também de uma possível compreensão, entre outras, acerca do momento em que se encontram nas suas respectivas carreiras profissionais. Compreensões que se tornaram possíveis a partir das narrativas das professoras, elaboradas de maneiras específicas aos contextos particulares em que as entrevistas foram realizadas e às experiências profissionais e pessoais por elas vivenciadas.

## 1.2 APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA

### 1.2.1 Professora Bárbara<sup>16</sup>

O início das entrevistas foi dado a partir do encontro com a Professora Bárbara, que me recebeu em seu apartamento em uma tarde de uma terça-feira de novembro. Do primeiro contato que estabelecemos foi possível perceber sua surpresa em encontrar com uma pesquisadora que parecia mais jovem do que a permitiu pensar o tratamento que me foi dado pelo porteiro no anúncio da minha chegada. Ao mesmo tempo em que ela se surpreendia, eu me esforçava, agora acredito não ser indevido admitir, para esconder a apreensão que me tomava diante da primeira entrevista que realizava.

Imersa no movimento de compreensão das expressões e sentimentos da professora e daqueles relativos a mim mesma, deu-se início a entrevista, quando pude adentrar, enfim, nas narrativas dos sujeitos sobre seus saberes e práticas.

Com o desenvolvimento da entrevista foi possível perceber que as narrativas elaboradas por Bárbara eram constituídas de 30 anos de atuação no magistério, sendo a profissional mais experiente dentre o grupo de professoras entrevistadas. Tendo iniciado sua prática docente em escolas particulares no Rio de Janeiro nos anos 1980, logo após se formar em História pela Universidade Federal Fluminense- UFF, a professora desenvolve suas experiências profissionais atuais<sup>17</sup> em escolas particulares do Estado e se aposenta da matrícula que teve durante 25 anos na rede pública do município do Rio de Janeiro. Nas escolas particulares, Bárbara leciona História para os anos finais do Ensino Fundamental e na rede municipal atuava na sala de leitura durante os últimos cinco anos, após afastamento da sala de aula.

---

<sup>16</sup> Os nomes de todas as professoras entrevistadas se encontram alterados nesta pesquisa a fim de que seja possível preservar suas respectivas identidades.

<sup>17</sup> Atual ao momento em que a entrevista foi realizada, novembro de 2017.

Todas essas experiências se desenvolvem em instituições de ensino situadas na zona sul do Rio de Janeiro.

Logo nas primeiras repostas conferidas às questões por mim colocadas se torna possível compreender o momento da carreira em que a professora se encontra: iniciando o processo de retirada de sala de aula e preparando novos caminhos e possibilidades de vivências pessoais. Diante de um olhar retrospectivo lançado ao longo da narrativa sobre sua escolha e trajetória profissional, Bárbara fez avaliações de sua atuação profissional e a relaciona a perspectivas futuras de vida, como é possível perceber no trecho abaixo.

**Bárbara:** Mas eu acho que, eu olhando hoje, eu acho que foi perfeito. Eu só, eu estou fechando carreira em breve. Estou saindo agora, estou entrando agora no meu pedido de aposentadoria do município. Mas eu, assim, acho que a minha vida profissional não tem nada assim, ah que pena que eu fui fazer isso...em nenhum momento.

**Pesquisadora:** Você não teria feito nada diferente?

**Bárbara:** Não queria. Eu acho que se eu tivesse feito alguma coisa diferente eu teria feito também alguma coisa atrelada a isso a ponto de agora, por exemplo, eu já estar me preparando pra sair de casa porque eu tenho outros interesses também, é, e achar que uma opção pra essa minha outra fase, é eu ir para o mato, poder ter minha produção de orgânico, mas... fui entregar livro outro dia na escola lá na cidade perto, aí conversa vem, conversa vem, aí a secretária de educação que me atendeu falou: você não quer vir aqui, fazer uma conversa sobre formação de leitura, formação de leitores e tal. Eu falei, é, realmente os caminhos, né, vão, assim...então eu acho que é a área da educação mesmo. Acho fantástico [...]

Certa das suas escolhas e trajetórias profissionais, Bárbara parece narrar seus saberes e práticas com a serenidade característica das fases finais da carreira docente das quais nos fala Huberman (1995). Nesse sentido, compreendo a narrativa da professora como inserida no contexto identificado pelo autor como aquele em que “o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto sensação de confiança e de serenidade aumentam” (p. 44).

Diante dessa segurança e serenidade com relação ao momento da trajetória docente em que se encontra, parece-me que Bárbara se encaminha para um movimento de desinvestimento em que “as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão” (HUBERMAN, 1995, p. 46).

Esse desinvestimento não pode ser entendido nesta pesquisa, importante mencionar, como sinônimo de descompromisso com o desenvolvimento e mobilização do saberes e práticas docentes. A Professora Bárbara, ao mesmo tempo em que demarca a fase de sua

carreira e expõe o investimento em outras possibilidades e caminhos de vida, demonstra-se preocupada e ainda interessada com as questões constituintes da atividade docente. Nesse sentido, o trabalho com as questões de gênero pode ser identificado como um dos aspectos que contribuem para mover e inserir continuamente a professora no contexto desafiador da prática docente. Isto pode ser visto a partir do que diz Bárbara sobre a demanda dos alunos sobre conhecimentos a respeito das questões de gênero e como ela tem lidado com isso.

**Bárbara:** E além disso, nas aulas de História, coisa que eu nunca...eu acabei indo pesquisar, né. É, muito assim: e as mulheres nisso? Onde é que estão as mulheres nisso? Né? E aí eu comecei a, então vamos procurar, vamos buscar, né. Aí agora, por exemplo, é impossível com o Iluminismo sem falar das mulheres, da que escreve lá, a Olympe, é, que escreve a declaração de direitos das mulheres, a outra lá que é a mãe da, Mary Shelly, que escreveu Frankstein, que também escreve um manifesto feminista, enfim, e aí trabalhar bastante essa questão da mulher, dessa construção ou esse silenciamento em relação à mulher na História, né. E aí foi direto, elas começaram a querer saber, então todo conteúdo de História querem saber das mulheres e aí quando elas descobrem ficam...[...]

Não somente pela busca de novos conhecimentos diante da demanda dos alunos que a narrativa da professora expõe seu compromisso com a prática docente. Incomodada pela forma como a escola, em sua visão, trata das temáticas de gênero se questiona sobre outras possibilidades de enfrentamento e apresenta algumas proposições.

**Bárbara:** [...] eu acho que é urgente falar disso. Eu até outro dia estava comentando isso com o serviço de orientação. É preciso criar um espaço pra que as pessoas possam falar disso sem estar com medo de se expor, no sentido de “ih, fulano é careta”, fulano é, mas assim, de falar das suas duvidas, inclusive de como você age, né, como é que você vai atuar diante de certas situações que estão acontecendo na sala de aula, como que encaminha isso? Porque tem uma questão institucional, né. Qual é o meu limite nisso? Mas eu acho que é urgente falar, seja lá como, mas eu acho que tem que criar espaço pra essa conversa e não acho que deva ser uma coisa restrita a ensino médio [...]

É a essa serenidade e desinvestimento que parecem encaminhar a professora ao encerramento de sua carreira docente que se conjuga a preocupação persistente em lidar com as questões e desafios da escola e da prática docente. É nesse contexto em que a narrativa sobre os saberes foi tecida pelas experiências de Bárbara, com quem iniciei as entrevistas para esta pesquisa. Ao final do nosso encontro, despedi-me com a felicidade de alguém que foi gentilmente recebida para ouvir serem contadas experiências que não só contribuíram para a realização deste trabalho, como também para a reinvenção de mim mesma.

### 1.2.2 Professora Joana

A entrevista com a Professora Joana foi a que demandou maior tempo. Realizada em dois encontros de duas horas e duas horas e meia, respectivamente, a entrevista propiciou a

elaboração de narrativas cujos relatos foram de grande riqueza para o desenvolvimento desta pesquisa.

O primeiro desses encontros me colocou diante da incerteza a respeito do local para a realização da entrevista. A escolha por um restaurante no centro do Rio de Janeiro me pareceu não muito bem pensada quando me dei conta da música ao fundo e de outros aspectos característicos do ambiente que poderiam interferir na qualidade do áudio da gravação da entrevista. Com o seu desenvolvimento, no entanto, a escolha se mostrou bem sucedida e responsável por atribuir um tom de conversa a um encontro de cunho científico. Nesse sentido, vi-me diante do que discute Silveira (2002) a respeito do entendimento da entrevista como uma situação próxima a uma conversa casual, mas da que não se destituem os objetivos de pesquisa ( p. 131).

Nesse contexto foi possibilitada a elaboração da narrativa de Joana, que se construiu, nesse primeiro momento, em torno de questões relativas a apenas determinada parte do roteiro organizado para o desenvolvimento da entrevista. A partir dessa narrativa fui apresentada a alguns dos aspectos que considero importantes para a compreensão de seu perfil profissional.

Formada em História, no ano de 2008, na Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro- UERJ, a professora iniciou sua carreira docente em 2009 na rede pública municipal e estadual do Rio de Janeiro, após uma breve passagem em curso de pré-vestibular social. Nesses 8 anos de exercício de profissão, Joana teve uma breve experiência em escola particular, desistiu da matrícula do Estado e atualmente leciona História na rede pública municipal do Rio de Janeiro, atuando principalmente nos 6º e 7º anos. Além da graduação, a professora também tem o mestrado profissional em História, concluído em 2016.

No primeiro e segundo encontro, sendo este último realizado em sua casa, onde também foi possível construir uma boa relação com a professora, pude perceber alguns dos aspectos constituintes do momento profissional em que se encontra. Mobilizada pelas questões pertinentes à escola e a forma como neste espaço são pensadas as formas de (não) enfrentamento a essas problemáticas, a professora expressa, em alguns momentos das entrevistas, um engajamento no processo reflexivo a partir do qual acredita ser possível transformá-la. Isto fica claro no trecho que segue

**Joana:** Mas, assim, porque a realidade das escolas, né, em si, não são assim tão educadoras para o professor, né. A gente é educado, em grande medida para o conformismo. Pra tipo, ah, isso é assim, faz o seu trabalho e vai embora, não leva isso aqui pra casa, né. E aí, é, a gente precisa ter espaço de convívio entre

professores que querem repensar a educação, repensar as praticas, fazer algo novo, sabe.

O contexto de sua carreira docente parece corresponder, portanto, ao momento em que certo empenho e motivação marcam a busca pela diversificação das formas de desenvolvimento da atuação docente (HUBERMAN, 1995, p. 42), em que se torna possível o “ataque às aberrações do sistema” (HUBERMAN, 1995, p. 41). Nesse sentido, as questões de gênero e as relações étnico-raciais, objetos de ensino que dentre outros recebem especial atenção da professora, podem ser entendidas como constituintes das formas a partir das quais ela encontra caminhos para promover “ataques” à cultura institucional da escola e aos movimentos que têm pretendido criminalizar a autonomia docente a abordagem de gênero na escola. Isto se expressa no momento, transcrito abaixo, em que a professora comenta a respeito das contribuições da pesquisa desenvolvida no Mestrado para a sua prática docente.

**Joana:** Porque hoje eu tenho uma consciência de, do que me permite trabalhar gênero na escola. Saber do que e obriga a trabalhar gênero na escola, sabe. Porque não é uma questão de poder, é uma questão de dever, sabe. A lei me obriga a trabalhar essas questões. Por mais que eles digam que não, sabe. Todas as leis me obrigam. Nacionais e internacionais, sabe. E isso eu tento sempre, todas as falas passar isso pras pessoas. Passar adianta essa, essa informação. Porque as pessoas, elas se sentem muito acuada, como eu me sentia acuada. Eu peguei e falei: não, eu não vou pesquisar ensino de história e gênero porque não adianta. Porque vai ser o Escola sem Partido e eu vou tá proibida, sabe. Quando não, sabe. Dane-se o Escola sem Partido.

Essa disposição em resistir às “aberrações do sistema” características do momento profissional em que se encontra também se faz pelo enfrentamento exposto, em diversos momentos da entrevista, aos ataques atuais que a educação e a escola têm sofrido, inclusive no que diz respeito à autonomia docente e a abordagem de gênero. Diante disso, Joana afirma e reafirma a disposição em lutar contra essas ataques tendo em vista seu compromisso com a educação pública, que pode ser visto a partir do seguinte trecho de uma das suas entrevistas:

**Joana:** [...] e entendendo que tem que ter um compromisso com a educação pública, tem que ter um compromisso com o magistério da rede pública, que a luta dos professores da educação pública é a luta de todo mundo, é a luta do aluno que está na graduação, sabe (...)

Instada por essas questões, a professora tem participado de eventos em que discute o Programa Escola Sem Partido, tendo em vista suas propostas e efeitos negativos para a escola atualmente, bem como de outras iniciativas cujo propósito tem sido o de promover e difundir informação sobre esse programa, especialmente entre o público docente. O referido programa foi, inclusive, objeto de pesquisa no Mestrado Profissional em História realizado.

A despeito dessa movimentação que a professora afirma fazer em direção a construção de novas práticas e saberes docentes e do seu comprometimento com a luta em defesa da educação pública, Joana expressa certo desânimo no que diz respeito aos possíveis efeitos e eficácia da sua prática, dentro do que compreende ser o difícil contexto educacional atual. Parte desse desânimo, como a professora informa, parece se explicar pela relação com o momento delicado, em termos emocionais e psicológicos, em que passa em sua vida pessoal. As narrativas que constrói nas duas entrevistas realizadas podem ser entendidas, portanto, como tensionadas entre a ação combativa que o cenário espinhoso da educação parece lhe exigir e o olhar desanimado sobre os impactos de sua prática docente na transformação da escola que o contexto de sua vida pessoal parece lhe proporcionar.

Diante dessas impressões, encerro uma das entrevistas com Joana expressando a esperança de que os nossos encontros e sua participação nesta pesquisa possam ter contribuído, ainda que sutilmente, para a redescoberta do otimismo quanto aos impactos de sua prática docente. Certamente nesta pesquisa suas narrativas evidenciam que há esperança para o movimento de construção de uma educação que por considerar as questões de gênero, faz-se mais humana e resistente.

### **1.2.3 Professora Celina**

A entrevista com a Professora Celina foi possibilitada pela indicação de Bárbara, a primeira pessoa entrevistada para esta pesquisa. Sua indicação me pareceu se situar diante de um não reconhecimento de Bárbara de sua atuação docente a partir do trabalho com as questões de gênero, distanciando-se, desta forma, da percepção que teve a professora que a indicou para esta pesquisa. Nesse sentido, Celina me foi indicada como a profissional que de fato tem as questões de gênero como preocupação central de sua prática docente, conforme o entendimento de Bárbara.

Foi por esse caminho, portanto, que cheguei até Celina, com quem o encontro se deu em uma das escolas particulares em que trabalha, na zona sul do Rio de Janeiro, onde também atua a professora que a indicou. A princípio, realizar as entrevistas nos ambientes de trabalho das professoras não me agradava por acreditar que tais espaços poderiam, de alguma forma, constranger a elaboração das narrativas das profissionais sobre os saberes e práticas desenvolvidas em ambientes como esses. Mas, ao contrário, o local não pareceu limitar as possibilidades de construção narrativa, que se fizeram, em grande parte, das experiências vivenciadas pela professora na própria escola em que nos encontramos para a entrevista.

Além da atuação na rede particular, onde também iniciou sua carreira docente, logo após a formação em História na UFRJ, em 2007, Celina leciona na rede pública estadual do Rio de Janeiro, desde o mesmo ano, em escola situada na zona norte. Na rede privada a professora atua no nono ano do Ensino Fundamental e na rede pública, nos três anos do Ensino Médio. Celina e sua colega de profissão Bárbara, são as únicas professoras que transitam, em sua prática docente, pelos espaços público e privado. As duas outras professoras, Joana e Francisca, possuem atuação somente na rede pública do Rio de Janeiro, e em específico, na municipal.

A atuação docente de Celina se compreende, portanto, em 10 anos de profissão, em que o atual momento é marcado, como ela mesma afirma, por um exercício de reflexão sobre o saber que se produz na escola, no questionamento da relação desse saber com aquele que se produz na formação universitária em História, o acadêmico. Esse questionamento emerge na entrevista logo nos primeiros momentos, quando a pergunto se participou de algum curso de formação continuada. Após responder que havia feito alguns cursos de extensão, expressa que atualmente muito a tem interessado o Mestrado Profissional em História, para que a partir dele seja possível atender exatamente a esse questionamento. Esse momento da entrevista pode ser verificado abaixo.

**Celina:** Eu acho que hoje, assim, eu me encaixaria muito mais nessa área que é meio híbrida, assim, né, que é híbrida entre aspas, que é o que a gente sempre, pra quem quer ser professor, né, é, que é o que a gente busca, né, assim, vincular o saber acadêmico com o saber didático. Eu tenho refletido muito sobre, sobre essas questões, assim, de como é que, se faz sentido que o saber acadêmico esteja em sala de aula, ou se não faz nenhum sentido, é, e o quanto que do nosso saber em sala de aula é possível a gente se libertar daquilo que já vem um pouco pronto pro professor, né, os livros didáticos, é, os parâmetros curriculares, né, essas definições que são muito externas, são mais assim linhas nacionais que pouco consideram as realidades das diferentes salas de aula que tem, sabe.

Torna-se possível compreender, portanto, que o momento profissional em que se encontra se constitui de um “pôr-se em questão”, não por resultar de um período que Huberman (1995) considera ser de crise e monotonia da prática docente (p. 42), uma vez que na narrativa da professora não há qualquer indício que me permita concluir isso, mas por se constituir de uma reflexão mesma sobre os saberes produzidos e mobilizados no processo de elaboração das práticas docentes. Isto se expressa no trecho mobilizado abaixo, que é continuação daquele citado acima.

**Joana:** Então, eu estou em um momento de bastante reflexão sobre o que esse saber pedagógico, o que que é essa produção pedagógica e nisso aí, por exemplo, fica muito, é, cortado pra mim pelas questões que você me procurou pra conversar.

Pelas questões do gênero, pelas questões que formam a, a própria sociedade, né, eu acho que a escola tem que se prestar cada vez mais a isso aí.

Ao longo da entrevista a professora não se preocupou em fazer definições sobre esse saber, mas fica latente o entendimento de que tanto os saberes a que chama de pedagógicos, quanto os saberes docentes que ela mobiliza em sua prática passam pela compreensão da escola e da sua função na sociedade atual. Nesse sentido, as questões de gênero assumem importante função. É a relevância dessas questões no contexto social atual que parece justificar sua presença na escola e nas aulas de história. É a partir disso que o saber escolar e o docente parecem encontrar possibilidade de articulação e de atribuição de sentido à prática docente de Celina.

Nesse momento profissional marcado por questionamentos e reflexão, as questões de gênero parecem não somente ser um dos aspectos que contribuem para o entendimento do saber escolar e docente, como aquele a partir do qual pode ser compreendido o compromisso de Celina com a educação. No início da nossa entrevista, antes de o gravador ser ligado, a professora expressa satisfação e alegria em poder falar sobre sua prática e o ensino de História a partir das questões de gênero. Em poder narra suas experiências a partir desse aspecto. Tão logo tratei de afirmar que também era com satisfação e contentamento que me sentia ao poder pesquisar o ensino de História na Educação a partir das questões de gênero, sobretudo a partir do que a respeito disso poderiam dizer os sujeitos responsáveis por lidar com essas questões em seu cotidiano de trabalho, as (os) professoras (es).

#### **1.2.4 Professora Francisca**

O encontro com a professora Francisca encerrou as entrevistas que realizei para esta pesquisa. Quando nos encontramos, já havia passado a apreensão que me tomou no início do processo e já estava bastante afetada pelas histórias de vida e profissionais que as professoras haviam compartilhado comigo. Quando cheguei até Francisca, em mim, enquanto pessoa, professora e pesquisadora, já havia alguma coisa de Bárbara, Joana e Celina. Ao mesmo tempo, disso que já havia em mim precisei manter o distanciamento que a prática e o rigor da pesquisa exigiam. Foi nesse contexto que a entrevista com Francisca se realizou.

Recebendo-me em sua casa, em que se recuperava de uma torção no pé, Francisca contou sobre a relação com os saberes que mobilizava para o ensino das relações constituídos em 8 anos de profissão. Assim como Joana, a professora se formou em História no ano 2008, mas em uma universidade distinta, a Universidade Federal Fluminense- UFF. Sua prática

docente teve início no ano seguinte, na rede pública estadual do Rio de Janeiro, onde se mantém atualmente, além da rede pública municipal, em que ingressou no ano de 2011. No estado, a professora leciona História para os anos (conferir), em uma escola localizada em uma comunidade na zona sul do Rio de Janeiro, onde também atua como Professora Supervisora do PIBID<sup>18</sup>. No município, Francisca atua em todos os anos do ensino fundamental, em uma escola situada na Baixada Fluminense.

Todas essas atuações parecem tomar bastante tempo de Francisca, que mesmo assim conseguiu concluir cursos de formação continuada, entre eles uma especialização em ensino de história e o mestrado em educação.

Essas formações e experiências docentes parecem ser articuladas pela busca constante da professora em compreender as questões que emergem de sua prática e do contexto escolar em que ela se realiza. Ao narrar o que a motivou a fazer um curso de especialização em ensino de história, Francisca parte das problemáticas da prática, como fica expresso abaixo.

**Francisca:** [...] há muito tempo eu já vinha incomodada com os meus alunos, tanto na [região em que se localiza a escola municipal em que trabalha], quanto na [comunidade em que se localiza a escola municipal em que atua], serem praticantes de racismo e assim, entre eles e assim, sem [...] conseguir entender as nuances desse racismo. Por que que um aluno negro também está chamando um outro aluno negro, por que que eles têm essa necessidade de se diferenciar? Lá na [comunidade em que se localiza a escola municipal em que atua] acontece ainda um fenômeno que eu sempre brinco com eles, mas tentando chamar atenção, que eles tem uma necessidade de se diferenciar, porque quem mora em determinada área da favela, quem mora mais na entrada é melhor, quem mora mais lá pra cima é pior..e ai isso sempre me incomodou muito e ai eu comecei a entender que o ensino de historia pode ser uma ferramenta pra promoção de igualdade racial, né, esse foi o meu primeiro momento ali. E promover políticas, implementar políticas pra promoção da igualdade racial. E ai fiz o [curso de especialização], logo depois que eu terminei o [curso de especialização] eu já emendei com o mestrado e ai eu fiquei encantada por isso. Comecei a ler os decoloniais, entender novas perspectivas de ensino, né, outras epistemologias, outras realidades, ai eu fui fazer mestrado [...]

É esse olhar atento ao desenvolvimento da prática docente que parece também caracterizar o momento profissional em que a professora se encontra, aproximando-se da fase de diversificação sobre a qual já comentei a respeito da professora Joana. Francisca demonstra estar bastante mobilizada pelas questões que interpelam o currículo, a cultura escolar e o que compreende da realidade dos alunos na escola. Diante disso, empenha-se em encontrar caminhos para tratar dessas questões- nas quais se insere assuntos relativos a gênero-, formas

---

<sup>18</sup> O Pibid é a sigla dada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Em sua concepção inicial, ele tinha como objetivo “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública”, segundo informações que constam no site oficial do programa, promovendo articulações e trocas de experiência e conhecimento entre os espaços universitário e o escolar. Atualmente o programa se encontra em extinção.

específicas de mobilização dos seus saberes e de produção do saber escolar. Isto pode ser compreendido a partir do que Francisca diz quando a pergunto sobre a emergência das questões de gênero em sua prática docente.

**Francisca:** Eu espero muito, muito essa demanda dele [aluno]. Porque na minha, ao longo da minha experiência é uma coisa que sempre surge, assim, não existe exceção. Nesses anos todos que eu dou aula, questões relacionadas a raça e gênero sempre são, teoricamente, problemas em sala de aula pra diversos professores, né. Então eu tento sempre pegar essas situações e trabalhar em cima disso.

Mais uma vez foi possível perceber que o trabalho com gênero se insere na resposta que se encontra para lidar com as questões que emergem na prática docente, para a escolha de abordagens de trabalho atentas ao dinamismo do processo de ensino. As questões de gênero como um dos caminhos a partir dos quais se torna possível construir o olhar sobre o currículo e ensino de história, e de uma maneira geral, sobre seus saberes e práticas docentes. Um dos momentos da entrevista que possibilita esse entendimento é quando a professora comenta a respeito do desenvolvimento de uma disciplina, em uma das escolas em que leciona, cujo objetivo era tratar de “assuntos polêmicos”, como ela se refere. Ao longo da disciplina as discussões de gênero são colocadas pelos alunos e ela, então, vai buscando formas de atendê-las. No trecho abaixo, é possível perceber o empenho da professora em lidar com os interesses de aprendizagem trazidos pelos alunos, característicos, portanto, de uma fase profissional compromissada e constituída de dinamismo e busca de diversificação dos saberes e práticas.

**Francisca:** E aí quando eu comecei essa disciplina, lotou. O que eu já fiquei chocada, assim, tipo, tinha quarenta alunos em sala e eles todos, quase toda semana ou eles queriam discutir questões relacionadas a sexualidade, a gênero. E aí eu estava no GDE na época e eles começaram a me perguntar o que que era transgênero, o que que era...e eu comecei a trazer algumas definições pra eles e tentando mostrar pra eles que, olha, só, essas definições existem só pra efeito de estudo, mas cada um vai se dizer e se intitular da maneira como quiser e tentando trabalhar isso com eles e foi uma questão que me perseguiu o ano inteiro, assim. Toda quinta-feira eles queriam discutir alguma coisa que tivesse relacionado a isso, que fosse um desdobramento disso. A, então semana passada a gente falou sobre transgênero, vamos falar sobre homofobia, transfobia. E que que é isso. E o ano inteiro girou em torno disso. E foi bem puxado, assim, porque eu tinha que ficar, né, procurando coisa, lendo.. e era uma coisa também que, mais uma vez, vinha muito da demanda deles.

É com a narrativa de Francisca, repleta de fôlego para contar sobre as experiências formativas e profissionais constituintes da sua prática docente que as entrevistas realizadas para esta pesquisa se encerram. Despeço-me da professora com mais histórias a me interpelar e com o gravador de áudio repleto de narrativas sobre saberes para a abordagem de gênero no ensino de história.

Coube-me, dali em diante, buscar o fôlego para a análise dos saberes inscritos nas narrativas das professoras e dessa forma, buscar refletir acerca de algumas primeiras questões: como as professoras compreendem o ensino de história e os saberes que produzem e mobilizam para isso? A partir de quais perspectivas e experiências pessoais e docentes têm se constituído o que dizem saber para a prática do ensino de história?

## **CAPÍTULO 2- ENSINO DE HISTÓRIA E SABER DOCENTE: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA E POLÍTICA NA FRONTEIRA E EM DISPUTA**

### **2.1 ENSINO DE HISTÓRIA: SENTIDOS EM DISPUTA**

A investigação da relação de professoras (es) com os saberes que mobilizam para o trabalho com as questões de gênero a partir do que esses sujeitos narram sobre seus saberes e práticas docentes se insere em um contexto escolar específico, aquele de produção do currículo e ensino de história. Isto significa que a relação entre professoras (es) e os saberes docentes se torna objeto desta pesquisa a partir das especificidades da prática e dos saberes que constituem o ensino de história. Isto é, tendo em vista as discussões teórico-metodológicas que têm sido realizadas nas pesquisas que tematizam o ensino de história e ainda, daquelas que se desenvolvem quando se admite o ensino de história como constituinte de um campo de pesquisa (GONÇALVES; MONTEIRO, 2017)

Dessa forma, as indagações desta pesquisa acerca da relação de professoras (es) com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero partiram, antes mesmo da compreensão sobre as práticas e saberes docentes que têm se desenvolvido e discutido no ensino de história, do movimento de definição de sentidos ao ensino dessa disciplina escolar. Quais sentidos de ensino de história podem ser considerados quando analisada a relação entre professoras/es e os saberes docentes? A partir de quais perspectivas e contextos teóricos e políticos esses sentidos podem ser definidos?

Essas questões não admitem respostas conclusivas, simples e fechadas. Isto porque nesta pesquisa está presente o entendimento do ensino de história como constituído de disputas a partir das quais se busca a hegemonização de determinadas significações que resultam de “práticas articulatórias entre os sentidos formulados e disponíveis em diferentes campos discursivos” (GABRIEL, 2015, pp. 1533-1534). Sentidos esses que são provenientes de “articulações contingenciais” porque realizadas por sujeitos inseridos e movidos por contextos e demandas específicas, e provisórias porque relacionados a sistemas discursivos

que produzem significações instáveis e incompletas a partir de constantes disputas (GABRIEL, 2015, pp. 1544-1545).

Tendo isso em vista, quais sentidos de ensino de história são mobilizados neste trabalho e a partir de qual lugar eles são definidos? Considerando a escrita desta dissertação como resultado de investigações e reflexões teórico-metodológicas, pode-se afirmar que o contexto a partir do qual são produzidos e mobilizados sentidos de ensino de história é aquele que se constitui do que Gabriel considera como cultura acadêmica (2015, pp. 1486-1487). Considerando, ainda, que este trabalho é produzido no campo da Educação, a partir de articulações com os estudos em Ensino de História<sup>19</sup>, a cultura acadêmica reivindicada na definição de sentido ao ensino da disciplina é aquela que atende às demandas políticas e epistemológicas dos respectivos campos e estudos, bem como das problemáticas que constituem seus programas de pesquisa.

Afirmar o lugar da cultura acadêmica não parece ser, no entanto, suficiente para a compreensão do sentido de ensino de história aqui mobilizado. Isto porque há, nas pesquisas da área, além da diversidade de perspectivas e tendências teórico-metodológicas, certa variedade de compreensão acerca da própria terminologia ensino de história, a qual pode estar até mesmo ausente do desenvolvimento desses estudos (CAIMI, 2015, pp. 557-560).

Tendo em vista essa diversidade, Gabriel (2015) e Caimi (2015) percebem que o ensino de história tem sido significado a partir do termo “didática de”, que por sua vez, vem admitindo distintas compreensões, ainda que não de maneira explícita nos estudos que as mobilizam. Para a primeira autora, há disputas em torno da compreensão de “didática de” que ora buscam significá-lo, a partir dos discursos pedagógicos, “como disciplina incontornável na formação dos docentes e, como tal, estreitamente associado à cultura escolar” (Forquin, 1992)” e ora como “cultura histórica” tal qual se compreende nos estudos de Rüsen (2009) (pp.1488-1491).

A despeito dessas disputas em torno dos sentidos de “didática de” a partir dos quais o ensino de história é significado em estudos que o tematizam, Gabriel (2015) considera haver processos de hegemonização que têm fixado o seu entendimento como “procedimentos pedagógicos de matriz escolanovista mobilizados para dar conta da aprendizagem em história, dos alunos considerados como o centro do processo de escolarização” (pp. 1628-1629). Dessa

---

<sup>19</sup> Vale destacar que ainda considero possíveis outras articulações dentro do contexto desses próprios campos. Falarei mais a frente sobre o ensino de história como lugar de fronteira.

compreensão tem resultado a articulação entre “as operações cognitivas do aluno e metodológicas do professor”, desconsiderando o conceitual do conhecimento escolar e excluindo desse espaço, portanto, as possibilidades de produção de saber (GABRIEL, 2015, p. 1631).

Reside nesse sentido hegemônico, de acordo com a autora, não apenas a visão de escola como espaço destituído da produção de saber como também aquele que, em função disto, parece estar sempre em “descompasso” em relação aos conhecimentos elaborados no contexto acadêmico. Isto é, uma cultura escolar que uma vez apartada do contexto de elaboração do conhecimento histórico acadêmico produz um ensino de história desarticulado das demandas e questões epistemológicas consideradas de referência (p. 1646)

Diante desse entendimento, Gabriel (2015) aposta na hegemônica de um sentido de ensino de história que se constitui na articulação não hierárquica entre perspectivas teóricas do campo da Educação e da História a partir dos conceitos de cultura escolar e cultura histórica. Dessa forma, a autora objetiva não somente continuar apostando na potência dessa articulação como também na elaboração de “um sistema discursivo nomeado *cultura histórica escolar*, produtora de outros antagonismos e hegemonias” (p. 1715) para a compreensão do ensino de história.

Esse sistema discursivo a partir do qual se produz o sentido de ensino de história que a autora destaca é possibilitado pela compreensão dos estudos pertinentes ao tema e campo de conhecimento como inserido em um “lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011; MONTEIRO, 2007). Isto é, pelo entendimento de que a pesquisa sobre o ensino de história se constitui de maneira potente a partir da articulação prioritária entre as contribuições dos estudos históricos e daqueles oriundos do campo da Educação, de maneira a se considerar tanto a especificidade da prática pedagógica, quanto da disciplina ensinada (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192).

A fronteira, nesse sentido, é significada como “lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas em contato” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194). É nesse lugar fronteiriço, de contato e distanciamento entre as perspectivas teóricas da História e da Educação que Gabriel (2015) articula os conceitos cultura escolar e cultura histórica, ambos considerados potentes para a compreensão das “especificidades dessas áreas de conhecimento” (p. 1685) para não só “reafirmar as fronteiras que definem, ainda que de forma provisória, essas duas formações

discursivas” (p. 1714), como também para “criar pontos de interseção que produza um sistema discursivo nomeado *cultura histórica escolar*” (p. 1714)

O sentido de ensino de história em que investe a autora a partir do sistema discursivo exposto acima se constitui da ideia de “temporalidades” mobilizada na definição, que mais uma vez se destaca como provisória, da cultura e conhecimento histórico. Em função da importância desse conceito nos estudos historiográficos e dos desafios que implicam suas recontextualizações em sala de aula, ele é escolhido como o eixo a partir do qual se define o que pode ser considerado conhecimento histórico e o que pode ser compreendido como “não conhecimento histórico” (2015, p. 1734)

Nesse sentido, o conceito de temporalidade opera no corte daquilo que a autora compreende, a partir de uma leitura pós-fundacional<sup>20</sup>, como a cadeia de significação do conhecimento histórico e do ensino de história. Será esse conceito, portanto, aquele a partir do qual se poderá definir tanto o entendimento da cultura histórica quanto a sua articulação à cultura e conhecimento escolar na produção de sentidos de ensino de história. Nas palavras da autora,

Operar com a teorização do discurso para pensar o *tempo histórico/ narrativa histórica* permite repensar de forma articulada a sua definição e os efeitos da mesma na reflexão sobre a contribuição da ciência histórica nos processos de produção do conhecimento histórico escolar-conhecimento histórico. (2015, p. 1738-1739)

A mobilização do conceito cultura escolar, por sua vez, é justificado na constituição da articulação teórica para a atribuição provisória de sentido ao ensino de história por dizer respeito ao que Gabriel (2015) entende como “as *coisas* da escola” (p. 1741), tendo em vista as suas especificidades e as formas como nesse espaço-tempo são geridas as demandas políticas, sociais e teóricas que são a ele endereçados.

O conceito cultura escolar com que se opera na constituição da fronteira teórica definidora de sentidos de ensino de história seria aquele, portanto, a partir do qual se torna compreensível a apropriação e recontextualização do conhecimento científico nas condições, demandas e objetivos que constituem a função e espaço da escola (GABRIEL, 2015). Dessa

---

<sup>20</sup> Apoiando-se em autores como Marchart (2009) e Laclau (2003, 2005), a autora compreende e mobiliza a perspectiva pós-fundacional a partir do desafio que ela apresenta à concepção ontológica das identidades, bem como à busca por processos de definição capazes de garantir sentidos seguros e estáveis. Sendo a autora, a mobilização dessa perspectiva possibilita “outros entendimentos de realidade, objetividade, subjetividade, evidenciando e redimensionando as funções políticas e discursivas das ideias de relação e de totalidade nos processos de significação”, (2015, pp. 1527-1529).

forma, esse espaço-tempo passa a ser visto como articulador, mobilizador e produtor de saberes que se constituem não por relações hierárquicas entre aqueles que podem ser considerados mais válidos ou legítimos - os científicos- e aqueles de menor valor- os escolares-, mas por uma relação entre eles que se configura pelas exigências e demandas da escola como “*locus* de socialização e democratização do conhecimento científico” (p. 1753)

A partir da articulação entre cultura acadêmica e cultura escolar a autora aposta em sentidos hegemônicos de ensino história que se constituem, de maneira privilegiada, pelo conhecimento historiográfico, ou seja, por fluxos de científicidades (2015,p. 1756). Isto significa assumir a função estratégica do conhecimento científico na produção do ensino de história por considerar não somente que ele é capaz de viabilizar mudanças e renovação no que se ensina e aprende na escola, a fim de que se garanta o avanço “na perspectiva da compreensão da construção histórica da vida social” (MONTEIRO, 2015, pp. 404-405), mas também por assumir o compromisso desse espaço-tempo com a questão da verdade (GABRIEL, 2015, p. 1757).

A articulação entre a cultura acadêmica e a cultura escolar proposta por Gabriel não só centraliza o conhecimento para a definição dos sentidos de ensino de história em disputa na cultura acadêmica, como também pretende contribuir para se pensar sobre os efeitos desses sentidos na formação docente. Isto porque, na produção dessa articulação há a explicitação do movimento de relação não hierárquica entre o campo da História e da Educação, ambos em jogo na definição “da legitimidade dos responsáveis e da qualidade da formação inicial e continuada oferecida a esses docentes [de história]” (p. 1484).

A definição provisória de sentidos que, a partir de uma fronteira teórica e política, significam o ensino de história, tem sido pensada, como foi possível perceber até este momento, a partir da articulação prioritária entre os campos da História e da Educação. São as questões epistemológicas e políticas desses campos aquelas que por vezes são chamadas a contribuir para se pensar, pesquisar e também desenvolver o ensino de história. Dessa forma, assume-se que a consideração a respeito desse lugar de fronteira tem servido, de maneira articulada, para compreender o ensino de história como objeto de pesquisa e também como prática pedagógica (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 193; GABRIEL, 2015).

Essa afirmação tem implicado, portanto, no entendimento de que a prática de teorização do ensino de história se constitui em lugar de fronteira não somente por efeito de produção de sentidos ao ensino da disciplina e a respectiva formação docente, mas também

pelo entendimento de que a sua prática pedagógica se constitui, necessariamente, a partir da aproximação e distanciamento entre saberes e referenciais culturais postos em contato pelos sujeitos em interação nos contextos escolares (MONTEIRO, 2015, pp. 166-167). Isto é, pela compreensão de que o ensino de história se configura a partir de um processo em que diferentes experiências, saberes e culturas de professores e alunos são mobilizados e hibridizados para uma possível produção de sentido ao conhecimento escolar (MONTEIRO, 2015, pp. 178-179).

A compreensão da prática pedagógica do ensino de história como constituída e inserida nesse lugar fronteiro se articula ao entendimento do currículo como espaço-tempo de fronteira cultural “em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos” (MACEDO, 2006, p. 288), e em que “saberes são confrontados, negados, partilhados, afirmados, nos sentidos ali atribuídos pelos diferentes sujeitos em confronto/constituição” (MACEDO, 2006, p.106 apud MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194). O ensino de história é compreendido, dessa forma, tendo em vista os contextos das práticas pedagógicas em que precisam ser considerados os

seus aspectos contingenciais, nos quais circulam diferentes sentidos e demandas de conhecimento: fluxos oriundos dos conhecimentos científicos que se articulam com referências culturais dos diferentes sujeitos em diálogo e das instituições onde se efetivam as mediações/produções/ práticas articulatórias/negociações, no movimento constitutivo do “ensino de” no fazer curricular [MONTEIRO; PENNA 2011, pp.166-167]

O entendimento do currículo como espaço-tempo de fronteira cultural possibilita compreender que tanto a produção do que se considera como a sua dimensão formal quanto a sua vivência se constituem nos “processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro” (MACEDO, 2006, p. 288). Desse modo, essa conceituação opera na superação das dimensões prescritas e reais do currículo, consideradas em algumas perspectivas teórico-metodológicas como dicotômicas e estanques.

Compreender o cotidiano como o espaço-tempo em que o currículo se produz possibilita atentar para as relações de poder a nível macro e micro de que fala Macedo (2006) como articuladoras de uma capilaridade de poder que constitui o que Soares e Silva (2015) consideram como a micropolítica do currículo. Os sentidos de ensino de história que podem ser pensados a partir disto são aqueles se configuram nas relações e demandas de diferentes sujeitos que se fazem no dia a dia das práticas curriculares, podendo escapar, por vezes, das diretrizes, políticas e demais orientações advindas das demandas e contextos mais amplos e

externos à escola. São sentidos, portanto, que uma vez pensados de maneira mais próxima das práticas pedagógicas cotidianas e específicas dos contextos escolares se tornam mais potentes para se pensar “a multiplicidade de experiências- internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas- que compõem o currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36).

É no contexto das relações cotidianas da escola e da sala de aula, portanto, que a produção curricular articula, para além das experiências e referenciais culturais dos sujeitos, os saberes escolares e os saberes docentes que se constituem em lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011; MONTEIRO 2007). Esta afirmação implica em sentidos de ensino de história que consideram os saberes e práticas docentes que são mobilizadas na produção do currículo e nos processos de significação do conhecimento histórico escolar. Isto significa que os sentidos nos quais se investe nesta pesquisa resultam de perspectivas teóricas do campo da História e da Educação na busca de compreensão das práticas e saberes docentes, tendo como foco aqueles em jogo no desenvolvimento do trabalho pedagógico com as relações e questões de gênero.

Dessa forma, seriam as práticas de mobilização de saberes docentes as responsáveis por articular os sentidos do conhecimento histórico constituintes da cultura acadêmica aos sentidos do conhecimento histórico escolar produzidos na cultura escolar, os quais são chamados na elaboração das fronteiras que significam o ensino de história como objeto de pesquisa e produção curricular. Neste trabalho, portanto, é a categoria de saber docente que assume lugar central na definição de sentidos de ensino de história.

No que diz respeito aos sentidos que o configuram enquanto produção curricular, a mobilização dos saberes docentes pelos professores importa na medida em que é compreendida como central nos processos de produção do conhecimento histórico escolar. Para essa compreensão, antes mesmo de apresentar o entendimento acerca desses processos, para que então se possa dimensionar os lugares e importância do saber docente, torna-se importante apresentar as definições de saber escolar e, portanto, daquele que se constitui no ensino de história.

Nesta pesquisa, são mobilizadas perspectivas teóricas que compreendem esse saber a partir da especificidade da cultura escolar. Ou seja, considerando os conhecimentos que se produzem na escola não como resultantes de operações que simplificam, a partir de deformações, os conhecimentos advindos do âmbito científico (MONTEIRO, 2007), mas como produto de articulações que atendem às especificidades da cultura e da função educativa da escola (MONTEIRO, 2003, p.13). Desta forma, o saber escolar passa a ser compreendido e investigado tendo em vista sua especificidade epistemológica (MONTEIRO; 2011; 2007).

Nos interesses e demandas que atuam nessa produção de saber na escola fazem parte processos de seleção cultural, que a depender das opções teóricas e políticas em jogo no tempo e espaço em que a instituição escola se insere, disputam os saberes que devem ser transmitidos para a “produção da memória coletiva, e identidades sociais, e na reprodução das relações de poder” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 124), tendo em vista uma leitura crítica<sup>21</sup> da escola e do currículo.

Além dessas estratégias de “seleção cultural escolar” (MONTEIRO; PENNA, 2001, p. 124), torna-se possível compreender o saber escolar a partir de processos constituídos pela prática e mobilização de saberes docentes. Há, na literatura pedagógica, distintas formas de se compreender esses processos, sendo a articulação entre a conceituação de didatização e mediação didática aquela que mais atende às demandas teórico-metodológicas desta pesquisa.

Contextualizado em um movimento histórico de entendimento sobre a natureza e produção do saber escolar, o conceito de didatização pretende dar conta dos processos que o constituem, ou seja, das práticas que transformam o “saber a ensinar” oriundo da seleção cultural, em “saber ensinado”. Esse conceito expressa o entendimento de que o saber escolar resulta de práticas complexas em que são articulados o conhecimento científico, as práticas sociais e culturais de referência e também os valores dos sujeitos envolvidos no processo (MONTEIRO, 2007, p. 98).

O conceito de mediação didático-cultural, por sua vez, advém de uma leitura do processo de didatização que dimensiona a prática docente como articuladora, a partir de relações complexas e por vezes contraditórias (LOPES, 1997, p. 106 apud MONTEIRO, 2007, p. 91), dos aspectos que constituem os contextos específicos de ensino, como “as características do professor (e em que também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerados tanto a escola quanto o campo disciplinar) características essas que criam um campo do qual emerge a disciplina escolar” (MONTEIRO, 2007, pp. 105-106). Esse conceitual possibilita, portanto, a compreensão dos processos “da produção híbrida do conhecimento escolar em que referências culturais acessadas pelo docente são articuladas aos conteúdos para torná-los possíveis de serem compreendidos” (MONTEIRO, 2015, pp-178-179).

A consideração a respeito dos processos de didatização e de mediação didático-cultural possibilita a compreensão da produção do conhecimento histórico escolar a partir da

---

<sup>21</sup> A perspectiva crítica a que me refiro compreendia a escola como espaço reprodutor das relações de poder e de desigualdade constituintes da sociedade em que estava inserida. Nesse sentido, a escola, o currículo e as práticas docentes eram investigadas tendo em vista o seu compromisso com a manutenção das estruturas sociais e econômicas, impossibilitando, por isto, sua inserção nos processos de transformação.

categoria saber ensinado, que pressupõe, por sua vez, a relação considerada estratégica e central dos professores com os saberes (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 206). Desses saberes, os que interessam a significação do ensino de história nesta pesquisa são aqueles considerados necessários aos professores para a atividade do ensino e de forma mais específica, para o trabalho com as questões e relações de gênero.

Tendo em vista esses processos de didatização e mediação didático-cultural, algumas pesquisas têm se preocupado com as elaborações específicas de professores para a atribuição de sentidos ao conhecimento histórico escolar. Desta forma, a partir de quais estratégias, recursos e metodologias as professoras e professores de história têm operado nos processos de ensino? Quais saberes têm sido mobilizados nesses processos? E ainda, como podem ser compreendidas as relações entre os docentes e os saberes mobilizados para a atividade do ensino de história?

Essas e algumas outras questões têm sido abordadas, por vezes, levando em conta os desafios do contexto escolar e da prática docente *no* tempo presente. Isto é, “a partir de demandas emergentes que estão registradas nas diretrizes e propostas curriculares vigentes, exames vestibulares, avaliações sistêmicas, questionamentos dos alunos, tradições escolares, e que emergem dos debates políticos da sociedade na qual estão inseridos” (MONTEIRO, 2015, p. 168).

Para o entendimento dessas questões têm sido mobilizadas perspectivas teóricas *do* tempo presente “de autores contemporâneos que se apresentam na produção curricular em disputa sobre sentidos de epistemologia da história, de conhecimento escolar e de prática docente” (MONTEIRO, 2015, p. 170).

Vale destacar que por tempo presente nesta pesquisa se compreende

como o tempo no qual “agimos” na operação historiográfica. Estamos nos referindo ao processo de produção da História que se instaura no momento da formulação de um problema e que nos remete a um passado que se constitui a partir da mobilização de nosso instrumental conceitual, documental e investigativo para a busca da explicação/compreensão e escrita. Implica, também, considerar o “contemporâneo do não contemporâneo”, conforme Dosse (2011), quando passado e futuro se tornam presentes como “espaço de experiências” e “horizonte de expectativas” a partir da mobilização realizada pelos historiadores e, no caso em pauta, professores. [MONTEIRO, 2015, p. 171]

Atentando, portanto, para as especificidades e perspectivas teóricas *no/do* tempo presente, algumas pesquisas têm focado nos aspectos que constituem a produção do ensino de história, no que pode ser compreendido também como a operação historiográfica escolar (PENNA, 2013). Ou seja, atentando para os processos geridos pelos professores na produção da versão local- na escola e na sala de aula- do conhecimento histórico, em outras palavras, na

“mudança de regime de conhecimento e a mudança de modo de apresentação do teórico para o didático” (PENNA, 2013, p. 164; p.167).

Nesses processos têm sido destacadas estratégias docentes compreendidas a partir do conceitual do campo da retórica, para o entendimento das práticas de negociação de distâncias na produção sentidos ao conhecimento histórico escolar (MONTEIRO; PENNA, 2011; PENNA, 2013). Dessa forma, as investigações sobre o ensino de história têm apontado para processos em que os professores, nas práticas de mobilização de seus saberes, operam na negociação entre os seus referenciais culturais e aqueles constitutivos da realidade e identidade dos alunos, compreendendo a distância entre esses sujeitos como uma das mais “importantes: pois, uma vez estabelecido um abismo entre o professor e seus alunos, dificilmente conseguir-se-á estabelecer um processo de ensino-aprendizagem significativo” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 195).

Além das referencias culturais, a negociação que se tem investigado no ensino de história também diz respeito aos alunos e os saberes em estudo, bem como entre as “experiências históricas de outros sujeitos de outras sociedades, culturas e tempos, com as dos alunos, vividas no tempo presente e mobilizadas em um “horizonte de expectativas” (MONTEIRO; PENNA, 2011; MONTEIRO, 2015, p. 180).

É possível, ainda, considerar a mobilização dos docentes de seus saberes no ensino de história a partir da negociação entre história e memória, uma vez que tanto o conhecimento histórico acadêmico quanto a sua recontextualização didática são compreendidos como lugares de revisão do passado, de produção de memória coletiva, produzidos na tensão entre “história/ prática social” e “história/narração das ações realizadas” (MONTEIRO, 2007, p. 95).

Essas práticas de negociação parecem estar articuladas, portanto, às especificidades do conhecimento histórico e às exigências da sua didatização no contexto de ensino escolar, tais quais as estratégias desenvolvidas pelos docentes nessas práticas. Dessa forma, pesquisas em ensino de história mais recente tem voltado seu foco para as técnicas argumentativas utilizadas pelos professores, bem como os processos de elaboração das narrativas docentes no movimento de explicação e atribuição de sentido ao saber ensinado (MONTEIRO; RALEJO; AMORIM, 2016; MONTEIRO; AMORIM, 2016; GABRIEL; MARTINS, 2016; GABRIEL; MONTEIRO, 2007). Também têm recebido atenção as formas como professoras e professores têm produzido articulações temporais e sentidos de temporalidade em suas explicações, ambos considerados constituintes do conhecimento histórico. Para essas investigações, as

pesquisas têm lançado mão de perspectivas teóricas na fronteira, privilegiando as articulações já mencionadas entre o campo da História e da Educação (MONTEIRO, 2015).

Na configuração desse panorama das pesquisas em ensino de história fazem parte também aquelas cujo foco se volta para as metodologias mobilizadas, para a formação docente, finalidade do ensino da disciplina, e ainda os estudos que se dedicam, a partir das vertentes da educação histórica e cognição histórica, à investigação da aprendizagem da história escolar (CAIMI, 2015).

No contexto desses estudos, em que inserem outras vertentes e linhas de pesquisa, o presente trabalho se articula àqueles que investigam o ensino de história a partir dos saberes e práticas docentes, constituindo discussão presente no processo de consolidação do campo do Ensino de História (GONÇALVES; MONTEIRO, 2017, p. 11). Esse corpo de pesquisas se define, entre outros aspectos, pela investigação dos saberes envolvidos no ensino de história que uma vez conhecidos “podem contribuir para a sua qualificação através da formação e do fortalecimento da identidade profissional” (MONTEIRO, 2007, p. 23 apud GONÇALVES; MONTEIRO, 2017, p. 12).

No corpo das pesquisas que investigam o ensino de história a partir dos saberes e práticas docentes este trabalho se destaca, como já mencionado, pelo interesse na relação dos professores com os saberes produzidos e mobilizados para a produção de sentidos de gênero, centralizando, portanto, a categoria de saber docente tanto para a significação do ensino de história como objeto de pesquisa e portanto, na escolha das perspectivas teóricas para a sua investigação, quanto para a sua compreensão como prática pedagógica.

O movimento que constituiu esta pesquisa se insere em um eixo específico que busca compreender, a partir das relações dos professores com os saberes docentes, “o que” e o “como” constitutivos dessa relação (GONÇALVES; MONTEIRO, 2017). Esse eixo investigativo, de acordo com levantamento desenvolvido por Gonçalves e Monteiro (2015), é o mais presente, tendo em vista aquele que se preocupa com as explicações das práticas, mobilizações e produções de saberes. Situar o problema desta pesquisa no corpo de trabalhos que se interessam pelo “o que” e “como” da mobilização dos saberes docentes no ensino de história não significa, no entanto, afastar de suas análises quaisquer efeitos sobre a explicação de professores sobre tais saberes. Não raro, foi possível perceber a elaboração de explicações pelas professoras entrevistadas, em resposta direta ou indireta às questões colocadas por mim.

O entendimento das questões de pesquisa acima apresentadas é imprescindível uma vez que se acredita no seu impacto na produção cotidiana do ensino de história, na mobilização dos saberes docentes do dia a dia das salas de aula em que as professoras

entrevistadas podem atuar e ainda, na atualização da compreensão do lugar e função social e política do ensino da disciplina.

Dentre essas questões ainda podem destacadas aquelas, aquela de maior interesse a esta pesquisa, que envolvem o trabalho com os sentidos e relações de gênero. No contexto mencionado na introdução desta dissertação, em que se discutem intensamente as dificuldades e desafios na educação escolar de gênero, ao mesmo tempo em que ganham destaque movimentos sociais e políticos contrários à sua abordagem na escola, surge a indagação a respeito da relação entre essas disputas e os sentidos atuais de ensino de história. Dessa forma, seria um equívoco pensar que as disputas presentes em torno das questões de gênero na escola atuam na produção do conhecimento histórico escolar e nos saberes docentes mobilizados na sua produção? Essas disputas impactam as tensões definidoras de sentidos provisórios ao ensino de história na atualidade?

Nas investigações realizadas nesta pesquisa e que serão apresentadas mais a frente, pude perceber que as questões de gênero estão presentes no currículo de história a partir da mobilização de saberes pelas professoras entrevistadas. Foi possível, ainda, compreender que essa presença traz implicações para os sentidos de ensino de história disputados no/do tempo presente. São os sentidos de ensino de história tensionados pelas questões de gênero, portanto, aqueles em que apostei no desenvolvimento desta pesquisa.

A aposta nesses sentidos me parece ser viabilizada por certa abertura para as disputas de sentidos de ensino de história provocadas pela presença não somente de debates acerca da educação de gênero na escola, como também de demandas políticas, sociais e teóricas na atualidade que têm questionado intensamente a função e finalidade do ensino da disciplina na atualidade.

Políticas e documentos curriculares têm produzido essas demandas no que diz respeito às disputas sobre a seleção cultural constituinte do conhecimento histórico escolar. O processo de elaboração e divulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>22</sup> tem movimentado a disputa por sentidos de ensino de história que se configuram, de maneira dicotômica, pela presença de conteúdos que reforçam a visão eurocêntrica da história ou pelo entendimento de

---

<sup>22</sup> A Base Nacional Comum Curricular- BNCC é um documento cuja elaboração é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que objetiva definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Texto extraído da página oficial do Ministério da Educação e Cultura- MEC, a partir do seguinte endereço: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

uma disciplina orientada por perspectivas multi/interculturais<sup>23</sup> expressas, principalmente, pela seleção de conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e indígena.

Nas disputas que envolveram, sobretudo, a segunda e a terceira e última versões lançadas da BNCC de história para o Ensino Fundamental, esteve em questão o entendimento de que se buscou corroborar com perspectivas coloniais na história e nos saberes (CONCEIÇÃO, 2015), assumindo o compromisso com conteúdos considerados canônicos e a perspectiva da cronologia linear (CAIMI, 2016). Esses entendimentos constituem, portanto, tensões que apontaram, mais uma vez, para o cenário de disputas e “guerras de narrativas” em que se insere o ensino de história, bem como a relação que tais disputas mantêm com as visões e perspectivas culturais de mundo que se deseja produzir (CAIMI, 2016).

As questões relativas à BNCC inflamaram tensões e disputas no ensino de história, provocando abertura para se pensar, inclusive, a mobilização dos saberes docentes. Para alguns estudiosos e especialistas, a existência de uma base nacional, compreendida como currículo mínimo a ser seguido por todas as instituições e sistemas escolares do país, contraria os pressupostos, há tempos defendidos por alguns setores sociais, de autonomia curricular e docente que consideram fundamental as propostas e práticas curriculares e educativas nacionais. (CORREA, 2016; FERREIRA, 2015). Dessa forma, as disputas em torno do ensino de história na atualidade não deixam de ser marcadas também pelo tensionamento das questões relativas à autonomia, ainda que relativa, das práticas docentes constituídas da mobilização de saberes.

Na disputa de sentidos de história em que a sociedade brasileira deseja ou deveria investir, a BNCC atua como importante demanda curricular e política, abrindo possibilidades para que outros interesses e questões desafiem e interpelem o ensino de história, como as já mencionadas questões de gênero. Nesse cenário de intensos conflitos, o ensino de história é disputado quanto à sua função no desenvolvimento de uma educação democrática, principalmente quando consideramos a atuação de movimentos políticos e sociais como o Escola Sem Partido, marcado por um discurso contrário ao que se considera a doutrinação dos educandos e favoráveis a destituição da dimensão educativa da escola, ao se desejar restringi-

---

<sup>23</sup> A expressão se refere à articulação conciliatória entre perspectivas multiculturais e interculturais, que a despeito das aproximações e distanciamentos teóricos, centralizam a questão da cultura para a compreensão dos processos de significação da diversidade. No que diz respeito à Educação, as perspectivas multi/interculturais implicam na investigação de práticas educativas voltadas para a alteridade, pluralidade de perspectivas culturais, igualdade de oportunidades, comprometidas com princípios democráticos (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013) e com a diferença como riqueza e vantagem para os processos pedagógicos (CANDAU, 2016).

la à atividade instrutiva. No entendimento dos sujeitos e meios que propagam os discursos desse movimento, a escola deveria se afastar da produção de conhecimentos que proporcionem o desenvolvimento do pensamento crítico, o respeito das pluralidades e diferenças identitárias, bem como de princípios considerados necessários para assegurar uma sociedade democrática. Se pensarmos que esses são alguns dos aspectos que constituem, de maneira privilegiada o ensino de história, será possível perceber, mais uma vez, a produção de um cenário de disputas de sentidos que o constitui.

É nesse contexto *no tempo presente*, portanto, que esta pesquisa articula perspectivas teórico-metodológicas *do tempo presente* para o entendimento da relação de professoras/es com os saberes que mobilizam para o ensino de história. As indagações e investigações desta pesquisa assumem o lugar na cultura acadêmica de disputa de sentidos de história que valorizam o saber docente na sua produção enquanto prática pedagógica, bem como o potencial dessa categoria para a articulação teórica entre a cultura acadêmica e a cultura escolar de que nos fala Gabriel (2015).

O ensino de história que significo ao longo deste trabalho é aquele que se constitui de sentidos de gênero, a partir da prática e da mobilização de saberes pelos professores, que se mostram atentos às questões e urgências teóricas e política na atualidade nos processos de produção do conhecimento histórico escolar. É aquele cujo compromisso com “a compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no devir histórico.” (CAIMI, 2015, p. 417) é disputado com o objetivo de hegemonização.

### **2.1.1 Por que pesquisar os saberes docentes?**

Por que pesquisar a relação de professoras/es com os saberes que mobilizam para o ensino? Por que mobilizar a categoria saber docente na significação do ensino de história? Ou ainda, por que o interesse pelos saberes docentes mobilizados no ensino de gênero nos processos de produção do currículo de história?

As respostas a essas questões não são definitivas. Elas se constituem a partir da contingência das demandas políticas, teóricas e sociais no/do tempo presente. Sendo assim, qual é o contexto que justifica a produção de uma pesquisa que objetiva a compreensão da relação de professoras/es de História com os saberes docentes?

O contexto é diverso e pode ser compreendido de distintas formas, a partir do foco que é dado a determinados aspectos e da mobilização de perspectivas teóricas e políticas específicas. O entendimento que mais interessa a esta pesquisa e que atua na sua constituição

é, em parte, aquele produzido acerca dos atuais discursos e práticas propagados, sobretudo, pelo programa Escola Sem Partido e seus apoiadores.

Discussões recentes argumentam que determinadas representações produzidas e propagadas pelo programa acerca dos professores, da escola e de referências teóricas do campo educacional têm incentivado o ódio aos professores e fomentando contextos de intimidação à prática docente (PENNA, 2016a, p. 94). Tais representações têm investido na desqualificação da prática e saber docente na medida em que produzem discursos em que o professor é significado como um agente doutrinador que precisa ser identificado, denunciado e punido<sup>24</sup> (PENNA, 2016b, p. 46).

Adjetivando a prática da doutrinação como “política e ideológica”, o programa elabora discursos que, a despeito da carência de clareza e de definições precisas dos termos e conceitos mobilizados (PENNA, 2016a, pp. 94-95), são utilizados na construção de imagens do professor como agente corruptor das mentes e da inocência dos alunos (PENNA, 2016a, p. 97).

Nessas imagens, os professores são considerados responsáveis pelo desenvolvimento de processos de ensino em que pesem perspectivas ideológicas pessoais, restritas e muitas das vezes conflitantes com relação às “convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (PL 867/2015 apud PENNA, 2016b, p. 45).

Nesse movimento considerado pelo programa como doutrinação e corrupção dos alunos, os professores operam a partir da vampirização<sup>25</sup> da educação (PENNA, 2016a, p.97) e sequestro intelectual dos educandos, compreendidos como sujeitos passivos e alheios à compreensão acerca da relação estabelecida com os docentes (PENNA, 2016b, pp.53-54).

Como enfrentamento a essas posições e prática docentes, o Escola Sem Partido apresenta propostas que, a partir de discursos que têm servido de base para a elaboração de projetos de lei a nível municipal, estadual e federal, advogam pela vigilância e controle do exercício de profissão docente, “por meio da imposição de limites à liberdade de cátedra – um dos pilares fundamentais do magistério” (CARA, 2016, p. 44).

---

<sup>24</sup> Em um dos espaços eletrônicos relacionados ao Escola Sem Partido, há orientações a respeito da identificação e denúncia do professor cujas práticas em sala de aula se constituam de abordagens ideológicas políticas e de gênero. Nessas orientações constam trechos como: “Anotem tudo o que possa ser considerado abuso de liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o nome do professor, o dia, a hora e o contexto. [...] E esperem até que esse professor não tenha poder sobre vocês. [...] Quando estiverem seguros de que ninguém poderá lhes causar nenhum dano, DENUNCIEM a covardia de que foram vítimas quando não podiam agir”. Este trecho foi extraído do seguinte endereço: <http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia>.

<sup>25</sup> Essa expressão se remete a uma imagem analisada por Penna, divulgada por Miguel Nagib, criador do Escola Sem Partido, em que um autor reconhecido como referencial para a Educação é representado com a imagem de um vampiro recebendo uma estaca, rotulada com o nome do programa, sem seu peito.

O objetivo da proposta vigilante é que se garantam processos escolares constituídos de uma pretensa “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” (PL 867/2015 apud PENNA, 2016b, p. 49), em que importe o ensino das matérias e se evite o desvio para o tratamento de questões sociais e políticas definidoras do contexto em que tais processos de inserem, bem como o diálogo com a realidade do aluno (PENNA, 2016b, p. 46; CARA, 2016, p. 45). Diante disso, autores têm compreendido que alguns dos seus efeitos seria a constituição de um cenário em que

nenhum professor terá segurança para ensinar, pois não saberá como sua aula será julgada – e isso se estende a qualquer área do conhecimento. Ministrar uma aula de História Geral sobre as diferentes revoluções, a luta das mulheres pelo direito ao voto ou as duas grandes guerras passará a ser arriscado. Também não será simples, nas aulas de Biologia, apresentar aos estudantes a teoria da evolução de Darwin, diante da emergência do fundamentalismo cristão no Brasil e sua perspectiva criacionista. [CARA, 2016, p. 45]

Pensando na concretização desse cenário, como seria significada, portanto, a escola e a sua função social? Uma vez restringida a liberdade de ensinar, extinguida a pluralidade de concepções pedagógicas<sup>26</sup> em favor do “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (PL 867/2015 apud PENNA, 2016b, p. 49) e excluídas as possibilidades de abordagem de temas que extrapolem o ensino de conteúdos, da escola e do processo de escolarização seriam destituídos uma das principais dimensões que os define, a educacional (PENNA, 2016b; CARA, 2016; MONTEIRO, 2007). Na elaboração do discurso do programa, o ato de educar é de responsabilidade da família (PENNA, 2016b, p. 46).

Dessa forma, o sentido de escola em que o Escola Sem Partido investe é aquele que a reduz à atividade de instrução, ou seja, a processos em que o foco se dá no ensino das matérias e na transmissão de conteúdo. Com efeito, a escola se constituiria em espaço contrário à problematizações da sociedade, produtora de representações únicas, excludente e aliada a projetos de manutenção das desigualdades sociais (PENNA, 2016b, p. 48). E ainda, “completamente descontextualizada do mundo e incapaz de refletir a diversidade existente na sociedade brasileira” (CARA 2016, p. 45).

Que perfil de professor é desejável a um projeto de escola promovido pelo Escola Sem Partido? Qual é a compreensão e lugar do saber docente nesse perfil e nessa escola? Se o sentido de escola constituído no e pelo discurso do programa e de seus apoiadores se define

---

<sup>26</sup> Falar em que discurso do esp esses aspectos estão presentes

pela instrução, torna-se possível dizer que aos professores caberá a atuação passiva e em certa medida, submissa, nesse processo.

Como resultado, a imagem do professor não é mais aquela que o associa a um profissional da educação, “mas apenas um prestador de serviço, que, segundo a proposta, deve limitar-se à transmissão da matéria” (PENNA, 2016b, p. 51). Nesse cenário, os professores não detêm, produzem ou sequer mobilizam saberes para o ensino. Não cabe, portanto, o entendimento e discussão acerca dos saberes docentes. Pode-se dizer que o panorama em que o entendimento da prática docente se inserirá, nesse caso, é consideravelmente parecido com aquele em voga nos anos 1970, marcado pelo paradigma técnico-científico (TARDIF, 2012). Nesse paradigma, o que interessavam eram os procedimentos técnicos e metodológicos que constituíam a atividade de transmissão de conteúdos, e os saberes eram considerados como exteriores aos professores (TARDIF, 2010; MONTEIRO, 2007; ALVES, 2007).

Essa desvalorização do saber e ataque à atividade docente, em que muito se destaca o programa Escola sem Partido, parecem configurar o contexto mais amplo de obstaculização e crise da profissão docente. Manifestando-se de distintas formas, esse contexto pode ser compreendido tendo em vista o questionamento dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais mobilizados no exercício da atividade docente, bem como do tipo e valor dos saberes nos quais se apoiam os atos profissionais dos professores (TARDIF, 2010, p. 251).

Em decorrência, possibilita-se o questionamento acerca da existência de um “repertório de saber estável, codificado, consensual e portador de imputabilidade” no entendimento da profissão docente (TARDIF, 2010, p. 252), bem como o enfraquecimento da confiança e do entendimento público do poder- no sentido político e no de competência-profissional docente (mesma citação e pagina).

Além desses aspectos, o contexto de obstaculização e crise da profissão docente também se constitui da degradação das condições em que ela é exercida (TARDIF, 2013, p. 562-564), destacando-se “níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo” (NOVOA, 2017, p. 1109). Em um contexto em que a atividade docente é marcada por dificuldades acentuadas e por precarização material, torna-se difícil garantir os pressupostos mínimos exigidos ao exercício da profissão, em que se insere a produção e mobilização do saber docente. Nesse cenário, qualquer discussão e política voltada para as questões inerentes a esse tema parecem fragilizadas.

Além desses aspectos, também têm atuado “discursos de eficiência e da prestação de contas” orientados por perspectivas econômicas neoliberais focadas em resultados de alunos e

professores que são dimensionados, sobretudo, por políticas de avaliação (NÓVOA, 2017, p. 1109). Nesse sentido, aumenta-se o controle e a vigilância sobre a prática docente e a sua culpabilização na avaliação do que se pode considerar o fracasso dos alunos e das reformas educacionais propostas (TARDIF, 2013, p. 566). Nesse cenário, portanto, desvaloriza-se a perspectiva do saber docente na elaboração de propostas e políticas educacionais, uma vez que a sua concepção escapa aos procedimentos de mensuração e avaliação norteadores dos padrões requeridos por perspectivas econômicas neoliberais.

Nesse contexto, os modelos e instituições universitárias de formação do professor têm sido questionados e responsabilizados pelas críticas que a atividade docente vem enfrentando (NÓVOA, 2017, pp. 1109-1110). Ou seja, questiona-se a capacidade dessas instituições e da cultura que a constitui de proporcionar uma formação profissional alinhada às demandas políticas e sociais no tempo presente (TARDIF, 2012, p. 252). Como solução, apresenta-se a articulação da lógica empresarial à privatização da formação docente. Nesses modelos de formação privatizada, qual é o lugar e relevância das discussões teóricas e políticas acerca do saber docente? A que finalidade e projeto educacional atendem as perspectivas sobre esse tema e conceito? Escapando a respostas conclusivas, aponto que já há reflexões sobre o assunto em que se acredita ser um dos efeitos desses modelos de formação a piora da “já difícil situação das escolas públicas e do professorado” (NÓVOA, 2017, p. 1110).

Esse contexto de precarização e descrédito da formação e profissão docente têm implicado de tal forma a discussão e perspectiva acerca do saber docente que em atuais políticas e propostas educacionais no país é possível perceber a operação com a noção de notório saber<sup>27</sup>. Esta categoria tem sido interpretada como “o regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse” (NÓVOA, 2017, p. 1109). Estariam findadas, se essa categoria se consolidasse nos debates e políticas educacionais sobre a formação e profissão docente, as discussões em torno do saber docente, bem como a utilidade teórica e política da sua mobilização?

Como último aspecto a ser apresentado para a compreensão do contexto que justifica a mobilização do conceito de saber docente nesta pesquisa ressalto, ainda, aquele que envolve a discussão do ensino das questões de gênero. E nesse caso, faz-se presente, mais uma vez, os discursos do Escola Sem Partido.

---

<sup>27</sup> Essa expressão foi utilizada no contexto da produção e divulgação da Reforma do Ensino Médio, decretada em 2017.

Tais discursos têm se constituído de estratégias que buscam impedir que se trate de gênero na escola. Valendo-se de casos particulares, em que o tema e conceito podem não ter sido abordado de uma maneira responsável e/ou qualificada por professores, os meios e sujeitos propagadores dos discursos do programa expressam a oposição quanto a sua presença no currículo escolar, sustentando afirmações que associam a abordagem de gênero ao incentivo dos alunos ao abandono dos respectivos pertencimentos religiosos e a indução considerada precoce nas discussões e práticas sexuais (PENNA, 2016a, p. 99).

Dessa forma, têm sido empregados argumentos contrários ao ensino daquilo que o programa nomeia de “ideologia de gênero”, demonizando, como efeito, qualquer prática docente que com ela se comprometa. Nesse movimento, o Escola Sem Partido, grupos religiosos e outras manifestações sociais e políticas também contrários às discussões de gênero na escola (MAIA; ROCHA, 2017) têm conseguido instar o medo popular, em especial dos pais de alunos, diante da ameaça da destruição da família tradicional que a atenção a tais discussões provocaria (PENNA, 2016 a, p. 99).

Desta forma, as questões relativas a gênero são dimensionadas como o foco capaz de atrair e provocar o medo e o ódio ao professor e às suas práticas profissionais (PENNA, 2016a, p.100) e, portanto, aos saberes mobilizados para o seu desenvolvimento. Reside aqui, como é possível perceber, o ataque e desprestígio do saber docente a partir de perspectivas discursivas que buscam ora condenar práticas docentes elaboradas para o ensino de gênero, tendo em vista o trabalho mal feito, o “não saber”, e ora pretendem interditar quaisquer possibilidades de se desenvolver trabalhos com as questões relativas ao tema, produzindo o “não poder”.

Nesse caso, a profissionalidade docente é questionada quanto ao seu poder, nos sentidos político e de competência apontados por Tardif (2012) mais acima mencionados, e também quanto a dimensão ética que a constitui, ou seja, quanto aos valores que devem guiar os professores na sua atividade profissional (TARDIF, 2012, p. 252). Quando se propõe a impossibilidade da articulação entre a educação de gênero e a atividade docente, disputa-se a favor de determinados valores que são entendidos como necessários à profissão. Tais valores se conflitam com entendimentos até então correntes acerca da dimensão ética da profissão docente que se constituíam de sentidos de gênero. Nesse contexto, estariam inviabilizados determinados consensos que privilegiam as questões de gênero na definição dos valores que devem guiar o “agir profissional” (TARDIF, 2012, p. 253), colocando em risco a própria compreensão acerca do saber e profissão docente.

Tendo em vista esse contexto, do qual certamente fazem parte aspectos que escaparam ao breve apontamento feito neste trabalho, acredito ser possível responder com segurança às questões que eu mesma fiz no início dessa seção. Pesquisar a relação de professores com os saberes docentes significa apostar em disputas teóricas e políticas por determinados sentidos de educação, escola e de profissão docente.

Ao analisar a relação de professores de história com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero, insiro-me no movimento que compreende a escola como lugar em que se articulam, preferencialmente, propósitos e sentidos de educação a já afirmada dimensão instrutiva. Ou seja, no movimento que define a escola a partir da função do professor nos processos de produção de conhecimento e também, se não principalmente, na atividade de educar a partir do conhecimento, do ensino das disciplinas que compõem o currículo (MONTEIRO, 2007).

Dessa forma, a operação com o conceito de saber docente pressupõe a consideração e valorização da dimensão educativa da prática docente, superando a perspectiva que compreende os professores somente como transmissores de conteúdos, em um modelo de ação docente marcada por preocupações relacionadas às técnicas e metodologias necessárias à instrução. Isso significa, portanto, afirmar que

Os professores são detentores de um saber profissional que os capacita a identificar e determinar as demandas educacionais de acordo com a realidade encontrada, e ele é plenamente capaz de planejar uma intervenção pedagógica adequada [TARDIF, 2000; MONTEIRO, 2007 *apud* PENNA, 2016b, p. 50].

O investimento na categoria saber docente expressa, portanto, o entendimento de que os professores são profissionais e de que a investigação dos saberes que mobilizam no exercício da sua profissão pode contribuir para o aprofundamento do conhecimento e teorização sobre a prática docente. Mais do que objetivar o reconhecimento dessa profissionalidade, a mobilização da categoria saber docente se justifica pelo interesse na disputa por projetos e políticas de formação e de profissionalização que invistam, com prioridade, no entendimento desses saberes.

Sendo assim, esta pesquisa se dá pela necessidade em contribuir com as discussões que defendem, a partir de critérios políticos e teóricos, o saber docente e a autonomia-ainda que relativa- na sua produção e mobilização no contexto escolar. Com isto, pretendo contribuir para os discursos de enfrentamento às propostas de deslegitimação, vigilância e penalização de professores pelo desenvolvimento de práticas e mobilização de saberes

comprometidos com uma educação que ensina, a partir das discussões de gênero, a liberdade e emancipação.

Tendo em vista as políticas avaliativas e de mensuração da educação escolar, apostar na categoria saber docente também significa compreender que o seu estudo pode contribuir com diagnósticos provisórios da educação e ensino e assim, orientar propostas de reformas e melhorias educacionais. Acredito que o uso do saber docente como categoria teórica pode produzir análises qualitativas tão importantes, se não mais, que aquelas promovidas por modelos quantitativos em que se investem na atualidade.

Por último- sobre isso discutirei melhor no capítulo seguinte-, destaco que a pesquisa sobre a relação de professores com os saberes que mobilizam para o ensino pode ser explicada pela crença de que esse é um dos caminhos possíveis para a compreensão das formas a partir das quais são produzidos sentidos de gênero na escola. E dessa forma, compreender a potência educativa nessa produção e contribuir para ações e discursos em defesa do direito dos professores em ensinar gênero na escola e no caso em pauta, no currículo de história. Pesquisar o saberes docentes implica, nesse sentido, em visibilizar saberes para que se entenda melhor aqueles que são mobilizados para o ensino de gênero, e então, possa se garantir o seu espaço e relevância na escola.

Fica expresso, portanto, que o uso da categoria saber docente se constitui de um “valor” teórico positivo nessa pesquisa. Ou seja, ele é mobilizado tendo em vista perspectivas teórico-metodológicas que consideram que a sua investigação “pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores” (ALVES, 2007, p. 265) e entendimento “dos fundamentos epistemológicos do ofício do professor” (TARDIF, 2012, p. 254). Isto pode parecer óbvio se desconsiderarmos que os usos do conceito saber docente no cenário nacional e internacional estão em debate (TARDIF, 2013, p.569), constituindo-se de disputas, críticas, dissensos e pluralidade de entendimentos, dos quais fazem parte, por exemplo, estudos que o compreendem “como um recuo no modo de se conceber a formação do professor, representando um ajustamento ao ideário neoliberal” (ALVES, 2007, p. 265).

Constituindo-se, portanto, de perspectiva teórico-metodológica que valoriza o saber docente e a sua discussão para a investigação da prática e profissão docente, esta pesquisa se contextualiza no histórico de estudos que têm se desenvolvido no Brasil, desde a década de 1990, em função da repercussão e apropriação da renovação de abordagens internacionais sobre a profissão e formação docente (NUNES, 2011).

Tais estudos, impulsionados a partir da década de 1980 nos países anglo-saxões, contextualizaram-se no movimento internacional de profissionalização docente caracterizado pela “tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério” (TARDIF, 2012, p. 250). Nesse movimento, buscou-se a “elevação da formação profissional do professor ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, elevando os salários e o status profissional, sendo a profissão médica tomada como modelo de referência” (ALVES, 2007, p. 265).

Esse contexto de profissionalização docente se articulou a um movimento teórico e político de superação de perspectivas que se constituiu, ao longo da segunda metade do século XX, do enfoque sobre a racionalidade técnica da prática docente, em que o professor “era considerado um técnico cuja atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (MONTEIRO, 2007, p. 19). Nesse sentido, o saber era entendido como produção científica a determinar a prática docente, atuando na superação e correção de eventuais erros e desvios que pudessem marcá-la (MONTEIRO, 2007, p. 19), constituindo-se, portanto, na relação de exterioridade com o professor e com a sua atividade docente (ALVES, 2007). Essa perspectiva investia na noção de professor a partir da compreensão estanque entre a sua dimensão profissional e pessoal, acarretando na crise da sua identidade (NÓVOA, 1995 apud NUNES, 2001, p. 28).

O enfoque à relação de professores com os seus saberes atribuído nesta pesquisa se origina, portanto, de um movimento político e teórico em defesa da complexidade da prática pedagógica e do lugar privilegiado que a prática docente pode ter na sua investigação, compreensão e no processo de elaboração de políticas educacionais. (TARDIF, 2012; ALVES, 2007). Nesse sentido, a prática docente é compreendida como “lugar de produção, transformação e mobilização de saberes que lhes são próprios” (TARDIF, 2012, p. 237). As situações de trabalho docente, portanto, como exigentes dos professores de “conhecimentos e atitudes que só podem ser adquiridas em contato com essas situações” (NUNES, 2001, p. 58). O professor, a partir dessa perspectiva, como sujeito do conhecimento que possui saberes específicos à sua prática profissional (TARDIF, 2012, p. 237; NUNES, 2001, p. 30; MONTEIRO, 2007).

A partir de então, desenvolveram-se pesquisas que buscavam investigar os saberes produzidos e mobilizados na prática docente constituintes dos processos educacionais, uma vez que melhor conhecidos poderiam contribuir “para a sua qualificação através da formação e do fortalecimento da identidade profissional” (MONTEIRO, 2007, p. 23). Ou seja,

entendeu-se que as pesquisas deveriam se apoiar “nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores” (TARDIF, 2012, p. 258).

Do entendimento desse repertório decorre o interesse pela investigação dos saberes que servem de base e que fundamentam o ensino escolar, constituindo um programa de pesquisa, oriunda de estudos anglo-saxões, conhecida como *knowledge base* (TARDIF, 2010, p. 60). Esta pesquisa se insere nos estudos desenvolvidos em contexto nacional que compreendem os saberes que servem de base para o ensino como não restritos “a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado”, englobando, portanto, uma “diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados” ao trabalho docente (TARDIF, 2012, p. 61).

O histórico de estudos nacionais que possibilita a elaboração da presente pesquisa é aquele, nesse sentido, que se apropria dessa renovação dos estudos pedagógicos marcada pela centralização da categoria de saber docente, no entendimento de que há uma base de saberes a ser investigada e melhor compreendida para o entendimento da prática, formação e profissionalização docente.

Nesse sentido, desenvolveram-se pesquisas cujo enfoque se deu na identidade profissional docente, na investigação do trabalho docente, e também no entendimento dos saberes docentes como constituídos e reelaborados no confronto com a prática e a partir da atividade reflexiva na e sobre ela (NUNES, 2001, p. 30). A atenção à prática docente orientou estudos voltados para a superação de perspectivas que dissociavam a dimensão teórica e prática na investigação do trabalho docente, valorizando, portanto, perspectivas que consideravam a importância da experiência dos professores nesse tipo de investigação (NUNES, 2001, p. 31).

Além dessas pesquisas, que assim como neste trabalho, operam com o conceito saber docente a partir da sua positiva valoração no entendimento da profissão e formação docente, figuram aquelas em que o conceitual, como dito anteriormente, não é apropriado tendo em vista os mesmos pressupostos e objetivos. Alves (2017) aponta para a produção de estudos que provocam dissensos nas pesquisas nacionais sobre saberes docentes na medida em que criticam a apropriação prioritária de teorizações estrangeiras para se pensar e investigar a prática e profissão docente locais. Nessa crítica, de acordo com o autor, compreende-se que a fundamentação em estudos internacionais, que ao valorizarem “os saberes tácitos, crenças e experiências práticas da profissão”, provocam aproximações com perspectivas consideradas,

pejorativamente, como pós-modernas e neoliberais (ARCE, 2001, apud ALVES, 2007, p. 271).

Outro dissenso compreendido pelo autor é aquele que se organiza em torno da crítica à valorização da prática na compreensão dos saberes docentes, marcante de boa parte dos estudos que se apropriam do conceito no Brasil. Para o autor, tais estudos contribuem para a desprofissionalização docente na medida em que “retira do âmbito universitário e priva da ciência a formação dos professores” (FREITAS, 2002, apud ALVES, 2007, p. 271), provocando a secundarização da teoria e do saber acadêmico na formação docente (DUARTE, 2003, apud ALVES, 2007 p. 272).

No que diz respeito aos estudos que se valem da concepção do professor como um profissional que reflete na e para a prática docente, cujo referencial principal tem sido o pesquisador Schon, os dissensos têm sido produzidos na medida em que se considera essa “reflexividade” pode incorrer na “não-valorização dos conhecimentos teóricos, em uma concepção individual de reflexão e na desconsideração do contexto social” (LIBÂNEO, 2002, apud ALVES, 2007, pp. 272-273).

Diante desse contexto nacional de produção de pesquisas sobre os saberes docentes, muito marcado pela apropriação de estudos estrangeiros e de críticas a alguns dos seus pressupostos e implicações teóricas e políticas, esse trabalho é possibilitado e se constitui. Sendo assim, cabem questionamentos acerca da posição teórica e política que o fundamentam, tendo em vista a já mencionada valorização do conceito de saber docente para a investigação e melhor compreensão da prática, formação e profissionalização docente, e a diversidade de perspectivas que a partir dessa valorização se desenvolvem. A partir de qual perspectiva se assenta, afinal, o estudo dos saberes que professores de história mobilizam para o ensino das questões e sentidos de gênero?

### **2.1.2 Contribuições de Tardif para a pesquisa sobre saberes docentes**

A perspectiva teórica escolhida para a compreensão dos saberes docentes nesta pesquisa é aquela orientada pelos estudos de Tardif (2012), autor canadense que tem se dedicado ao estudo dos saberes docentes desde o final do século passado. A perspectiva mobilizada pelo autor é por ele mesmo definida a partir do escape a tendências marcadas pelo que considera ser o mentalismo e sociologismo. A primeira tendência se caracteriza, nas palavras do autor, pela redução do saber a processos mentais “cujo aporte é a atividade cognitiva dos indivíduos” (p. 11), ou seja, pela subjetivação do conhecimento mobilizado pelo professor na atividade docente (p. 12). A segunda tendência, por sua vez, é evitada por

eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-se como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica, etc. (pp. 14-15)

Diante desse escape, Tardif (2012) propõe uma teorização que articule as dimensões sociais e individuais do saber docente, como já mencionado no capítulo anterior, por considerar que “esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática” (p. 11). Nesse sentido, “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc, e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*”, uma articulação entre o ator e o sistema (p. 16).

A partir dessa articulação, o autor se detém à investigação da natureza social dos saberes docentes como questão central no seu entendimento. Essa natureza é compreendida tendo em vista a relação dos saberes com o trabalho docente. Isto é, admitindo que

o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (pp. 16-17)

Essa compreensão implica, ainda segundo Tardif (2012), na relação orgânica do “saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez”, e também na consideração de que “o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (p. 17).

No entendimento da sua relação com o trabalho, o saber é compreendido a partir da sua diversidade e pluralidade. Tendo em vista pesquisas realizadas com professores, Tardif (2012) pôde perceber que os saberes profissionais dos professores são plurais, compósitos e heterogêneos, “pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente” (p. 61).

Decorre da compreensão da diversidade dos saberes e da sua relação com o trabalho docente o movimento realizado pelo autor de investigação e sistematização desses saberes. Outros estudos e pesquisadores também se dedicam à essa investigação, mas de acordo como autor, incorrem no desmembramento da noção de saber ao investirem em aspectos orientadores relativos a fenômenos sociais, princípios epistemológicos e correntes de pesquisa (p. 62). Como alternativa, Tardif (2012) produz sistematização e estudos baseados na origem social dos saberes docentes e na sua relação com

os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho. Também coloca em evidência as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente. (pp. 62-63)

As categorizações acerca dos saberes docentes desenvolvidas por Tardif (2012) constituem o que ele compreende como a epistemologia da prática docente, que se caracteriza pelo “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255), tendo como finalidade a análises desses saberes e da forma como

são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (p. 256)

A apropriação dos estudos sobre o saber docente que o consideram a partir da epistemologia da prática profissional em que se constituem os estudos como os de Tardif, autor referencial neste trabalho, tem provocado dissensos no contexto de pesquisa nacional, como já dito. Tais dissensos se orientam pela ideia de que a valorização da prática para a compreensão da produção e mobilização dos saberes docentes secundariza a função do espaço universitário e do conhecimento acadêmico para o entendimento acerca da compreensão desses saberes (ALVES, 2007).

Nessa pesquisa, a epistemologia da prática docente, bem como as teorizações acerca do saber docente que Tardif (2012) desenvolve a partir dela, não se assentam na dispensa ou desvalorização dos saberes acadêmicos e a formação universitária na compreensão desse saber e da prática profissional do professor. Ao contrário, os usos do conceito saber docente são feitos tendo em vista perspectivas mais recentes sobre a profissão docente, em que se aposta e investe na formação profissional universitária. No entanto, essa universitarização da formação é ressignificada pelo entendimento de que ela precisa se assentar no compromisso

de formar o professor para o exercício da profissão docente, em que se inserem as atividades ligadas ao trabalho em sala de aula (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Essa ressignificação é proposta por Nóvoa (2017) a partir do investimento em um novo lugar institucional, produzido na “fronteira entre a universidade e as escolas” (p. 1115), no espaço híbrido “de encontro e junção das várias realidades que configuram o campo docente” (p. 1113). Nesse sentido, torna-se possível pensar em uma epistemologia da prática profissional docente que considere os conhecimentos científicos e culturais produzidos no lugar híbrido de formação docente universitária que atenta, necessariamente, para o exercício da profissão docente.

No entanto, há que se destacar que essa articulação resulta de um movimento feito nessa pesquisa para a compreensão da problemática do saber dos professores diante das recentes discussões e produções teóricas acerca da formação e profissão docente. Esse movimento não desconsidera, no entanto, o lugar privilegiado que Tardif (2012) atribui aos saberes profissionais que se produzem na experiência docente, os saberes da experiência, na constituição da epistemologia da prática profissional.

Nas sistematizações propostas por Tardif (2012), os saberes da experiência são entendidos como

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (pp. 48-49)

Nesse sentido, os saberes experienciais são responsáveis por fornecer aos professores a aprendizagem do habitus profissional, a partir do qual se desenvolvem “certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2012, p. 50). Dessa forma, compreende-se o saber da experiência a partir da articulação de aspectos subjetivos e objetivos constituintes da prática docente.

Disso resulta a compreensão de que “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (TARDIF, 2012, p. 53). Dessa forma, os saberes experienciais ocupam o lugar estratégico no estudo dos saberes docentes, constituindo-se como seu “núcleo vital”, por ser a partir dele que os professores “tentam transformar suas relações de exterioridade com os

saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (p. 54). A compreensão desse tipo de saber, para Tardif (2012, pp. 54-55), permite a criação de uma nova profissionalidade docente em que a formação, em âmbito universitário, é pensada tendo em vista a investigação dos saberes ligados ao exercício docente.

Torna-se importante apontar, nesse momento, que ao mesmo tempo em que se compreende, nesta pesquisa, a função estratégica do reconhecimento e estudo do saber da experiência como proposto por Tardif (2012), pensa-se que também podem ser reconhecidos como saberes da experiência aqueles advindos dos processos de significação daquilo que nos acontece, do que se torna importante para a constituição dos sujeitos (LARROSA, 2005; PASSEGI, 2011). Isto é, articula-se, compreendendo as especificidades que cabe a cada compreensão, o entendimento do saber da experiência em sua relação com a prática docente e o saber da experiência em sua relação com os processos de significação dos acontecimentos que marcam a vida dos sujeitos e, em especial, das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

Além da discussão acerca do saber da experiência, Tardif (2012) considera, em sua compreensão dos saberes docentes, aqueles oriundos da formação profissional para o magistério. Esses saberes são adquiridos nos estabelecimentos de formação docente, bem como nos estágios formativos, e cursos de formação continuada (p. 63). No que se refere ao trabalho docente, tais saberes são compreendidos a partir da “formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores” (p. 63).

Tardif (2012) considera, ainda, os saberes oriundos dos programas e livros didáticos usados no trabalho, adquiridos pelos professores no uso de “ferramentas” próprias ao seu exercício no desenvolvimento das suas práticas profissionais (p. 63). Além dos saberes adquiridos para e na prática docente, o autor também considera aqueles que se originam em momentos da vida da pessoa do professor que são anteriores a formação e exercício profissional. Os saberes pessoais dos professores são compreendidos, nesse sentido, como aqueles que se adquirem nos mais variados momentos da vida dos sujeitos e que se articulam ao trabalho docente a partir das suas histórias de vida e pela socialização primária (p. 63). O autor também considera os saberes provenientes da formação escolar dos professores, e tendo em vista o contexto educacional brasileiro, aquela que se desenvolve no que entendemos por Educação Básica. A integração desses saberes ao trabalho docente é entendido pelo autor, portanto, a partir da formação e socialização pré-profissionais (p. 63).

Essas categorizações resultam de pesquisas realizadas por Tardif (2012) com professores, em que se buscou compreender os saberes que são por eles considerados no entendimento de suas práticas, bem como a sua relação com eles. Na produção das sistematizações expostas acima, o autor considerou, portanto, os espaços e experiências de produção e mobilização desses saberes e a sua integração com o trabalho docente. Nisso, foi possível perceber que a depender da origem dos saberes considerados importantes à atuação profissional, os professores poderiam construir relações de exterioridade, uma vez que alguns deles

provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. *Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.* (p. 64)

Reside nesse entendimento a função privilegiada que o autor atribui à experiência docente, compreendida como lugar em que são produzidos, mobilizados e transformados os saberes de relevância para a prática cotidiana do professor. Com relação aos saberes experienciais, os professores parecem manter relações mais próximas quanto ao entendimento de produção e controle no exercício e entendimento da profissão docente (TARDIF, 2012, p. 53), sendo constituído, portanto, dos demais saberes que são “retraduzidos, “polidos”, e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2012, p. 54).

No entendimento da prática docente, ressalta o autor, não é possível perceber e compreender, de imediato, os diferentes saberes que podem estar sendo mobilizados pelos professores em função do sincretismo que os caracterizam. Isto porque, segundo Tardif (2012), não há unidade teórica entre os saberes docentes, os quais se constituem de distintas concepções que não obedecem a um esforço de totalização e unificação. Ao contrário, os saberes docentes são compreendidos pelo autor a partir da coerência a processos ligados às escolhas realizadas na prática docente e à trajetória profissional do professor (pp. 64-65). Além desse aspecto, o sincretismo que caracteriza a mobilização dos saberes docentes também se justifica pelo uso “de raciocínios, de conhecimentos, de regras, de normas e de procedimentos variados, decorrentes dos tipos de ação nas quais o ator está concretamente envolvido juntamente com os outros, no caso, os alunos” (p. 66).

Além da inscrição dos saberes no sincretismo que constitui a sua mobilização na prática docente, Tardif (2012) também considera a sua inscrição no tempo. De acordo com o autor, a ideia de temporalidade “diz respeito às experiências anteriores à profissão que constituíram saberes que os professores mobilizam sua prática” e também à profissão, na medida em “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (p. 20). Isto significa, portanto, que os saberes não são contemporâneos uns dos outros, “encontrando-se igualmente disponíveis na memória do professor, o qual buscaria nesse “reservatório de conhecimentos” aqueles que lhes são necessários no momento presente da ação” (p. 67).

Essas categorizações e entendimentos propostos por Tardif orientaram o olhar sobre os saberes docentes de que se constitui esta pesquisa. A partir da contribuição dos aspectos da sua teorização apresentados nesta seção, foi possível construir um roteiro para a entrevista de professoras/es de História que levasse em consideração a sua trajetória de formação profissional, e com isto, perceber e produzir compreensões acerca da temporalidade e origem dos saberes docentes presentes. Sendo assim, elaborei caminhos para as entrevistas a partir dos quais se tornasse possível a emergência de narrativas acerca das escolhas profissionais, das experiências de formação e prática docente, e também dos contextos de atuação profissional contemporâneos aos encontros realizados para esta pesquisa.

A partir disso, foi possível articular, na construção do roteiro da entrevista e na sua análise, a trajetória de vida narrada pelas professoras aos seus respectivos entendimentos sobre a emergência e mobilização de seus saberes na sua prática profissional. Dessa forma, pude perceber os momentos da vida e da trajetória profissional docente que contribuíram para a constituição e operação com os saberes que as professoras entrevistadas consideraram importantes ao ensino dos sentidos e relações de gênero.

Tendo em vista a pluralidade e heterogeneidade dos saberes, estive atenta, nas entrevistas, aos indícios que pudessem me orientar na compreensão de saberes docentes que, embora articulada às categorizações propostas por Tardif (2012), não se limitou a traçar correspondências e relações diretas. Isto é, a análise acerca dos saberes mobilizados para o ensino de gênero não se reduziu ao movimento de compreensão daqueles que podem ser considerados experienciais, provenientes da formação docente, ou das experiências de vida das professoras entrevistadas, por exemplo. Ao contrário, as categorizações propostas pelo autor serviram para me deixar atenta quanto a algumas possibilidades de entendimento dos

saberes que levam em conta o interesse na sua natureza social e integração ao trabalho docente e que, a partir disso, me permitisse produzir um entendimento mais próximo ao objeto desta pesquisa.

Tendo em vista a natureza social e a integração dos saberes ao trabalho docente, foi possível perceber a forma como as professoras entrevistadas se relacionam com os saberes que informam mobilizar no ensino de gênero, ou seja, entendem e explicam a sua mobilização, a sua constituição ao longo da trajetória de vida e profissional, bem como a sua articulação aos saberes ensinados e ao processo de produção da sua identidade profissional.

Nesse sentido, torna-se de grande importância para este trabalho a possibilidade que a teorização de Tardif (2012) confere ao estudo da relação entre professoras (es) e os saberes docentes a partir dos sentidos que esses sujeitos os atribuem, ao entendimento que eles produzem, nas narrativas elaboradas nas entrevistas. Ainda que a teorização desse autor se situe no movimento de pesquisas destinadas à compreensão e, em certa medida, sistematização dos saberes docentes, na busca do ficou conhecido como a base e reservatório de conhecimento, fica expresso o entendimento de que esses saberes não existem sem o entendimento e atribuição de sentido pelos professores, constituído prioritariamente pelo e no discurso (TARDIF, 2012, p).

Sendo assim, o estudo acerca da relação de professoras (es) com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero passa pelo entendimento de que eles se constituem nas narrativas docentes, quando a produção do discursos desses sujeitos, bem como a dos sentidos que atribuem às suas experiências, práticas e saberes docentes acontecem. Para esta pesquisa, portanto, a linguagem torna-se importante não apenas como aporte teórico orientador das perspectivas que a possibilitam, mas também como meio a partir do qual se compreende a constituição dos saberes docentes, o entendimento de que dele se tem, afinal, os sujeitos que os mobilizam.

## 2.2 SABERES DOCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ARTICULAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES

Antes de apresentar as análises sobre a relação de professoras (es) com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero considero importante contextualizá-la nos sentidos que as professoras entrevistadas atribuem ao ensino de história, à sua profissão docente e aos saberes que consideram necessários ao exercê-la. Afinal, não trabalho com a possibilidade de estudo da relação com os saberes mobilizados para o ensino de gênero de maneira apartada do

entendimento das professoras sobre as demandas e questões que atingem à sua profissão, bem como dos desafios que constituem as suas práticas docentes, seja para o ensino e abordagem de conteúdos, conceitos e sentidos quaisquer.

Tratando dessas questões, portanto, pude perceber que as narrativas das professoras entrevistadas apontam para situações de ensino em que gênero é abordado tendo em vista contextos curriculares constituídos de sentidos de ensino de história e de saberes docentes específicos. Na produção desses sentidos atuam percepções distintas sobre as experiências pessoais e profissionais, com destaque para a sua relação com a prática e trabalho docente.

Tendo isso em vista, foi possível atentar para sentidos de ensino de história que se constituem da percepção acerca da especificidade do conhecimento e funções a ele atribuídos. Tal especificidade é compreendida na medida em que as professoras entrevistadas explicitam o entendimento de que o ensino de história se constitui de processos que o aproximam muito mais das demandas do contexto e cultura escolar do que do conhecimento e cultura acadêmica. Dessa forma, foi possível atentar para falas em que as docentes entrevistadas expressam o compromisso do que se ensina nas aulas de história com o desenvolvimento de comportamentos atentos ao respeito com a diversidade e diferença, com a conquista de direitos e com a humanização das experiências históricas ensinadas. Esse compromisso parece reforçar a articulação entre o conhecimento e cultura escolar com aspectos ligados a dimensão axiológica, que parece constituinte da produção do conhecimento escolar (MONTEIRO, 2007). Essa articulação parece bastante propícia, como apontarei no próximo capítulo, para a abordagem e ensino de gênero.

Além de aspectos ligados mais intimamente à dimensão axiológica, os sentidos de ensino de história em que as professoras demonstraram investir também se constituem do que pode ser percebido como próximo às demandas escolares, dizendo respeito à leitura de mundo e da inserção dos sujeitos nele, tendo em vista, a partir disso, possibilidades e limites de experiências, relações e ações. Nesse sentido, destaca-se o que diz a professora Celina.

**Celina:** [...] o meu grande esforço nas aulas, assim, em especial na rede pública, é fazer aqueles meninos e aquelas meninas ali saberem quem eles são no mundo porque eu acho que quando você sabe quem você é no mundo e o que você quer ser no mundo, o que que circula, né, quais são as circunstâncias que te fazem existir daquela forma, você se prepara muito mais para enfrentar o mundo, né?

Há falas de outras professoras que se aproximam dos sentidos que Celia atribui e que reforçam o compromisso do ensino de história, tendo em vista seus distintos contextos

escolares e trajetórias formativas e pessoais, com a construção do olhar sobre o mundo, sobre o que se considera ser a realidade da qual fazem parte a escola e os alunos. Nesse caso, destaca-se a fala da professora Joana.

**Joana:** [...] É que a gente pode apresentar uma outra forma pra elas de viver, de entender o mundo e tudo isso, e com relação à história especificamente eu acho que ela ajuda muito a pensar, assim, o lugar da pessoa no mundo e as possibilidades de ação e os limites da ação, sabe. E as pessoas fazem o que podem, sabe.

O entendimento sobre esses sentidos parecem marcar, de fato, parte da produção do ensino de história como algo específico à escola, aos interesses que nela circulam, pensando nos contextos de trabalho em que atuam as professoras entrevistadas. Para a compreensão dessa particularidade e, em certa medida, identidade conferida ao ensino de história, considero importante mobilizar trechos das entrevistas em que a professora Francisca explica como entendem a função da história ensinada, bem como me permitem compreender como se relacionam a essa noção.

**Francisca:** [...] Mas eu acho que é por aí mesmo, assim. Então eu gosto. E eu acho que é pra isso mesmo que eu trabalho. É pra formar essas crianças, pra fazer eles mais conscientes, mais críticos, mais, mais conscientes do papel deles, do que eles querem, né. É o que eu falo. Eu não estou ali pra formar nenhum gênio, nenhum mini historiador, mas pra isso mesmo. Eu gosto muito. Eu sempre falo isso.

O uso da expressão “mini historiador” parece servir para marcar, ao mesmo tempo, os sentidos que não cambem ao ensino de história, e os distanciamentos quanto ao seu entendimento daquilo que se ensina e objetiva com a formação acadêmica em história.

O ensino segue marcado nas falas das professoras, portanto, como produção de algo específico, mas que se faz a partir da hibridização e articulação de saberes, cuja interação pode até mesmo ser questionada. Nesse sentido, considero significativa a fala da professora Celina, quando aborda parte do que entende caracterizar o momento profissional em que está.

**Celina:** [...] Eu acho que hoje, assim, eu me encaixaria muito mais nessa área que é meio híbrida, assim, né, que é híbrida entre aspas, que é o que a gente sempre, pra quem quer ser professor, né, é, que é o que a gente busca, né, assim, vincular o saber acadêmico com o saber didático. Eu tenho refletido muito sobre, sobre essas questões, assim, de como é que, se faz sentido que o saber acadêmico esteja em sala de aula, ou se não faz nenhum sentido, é, e o quanto que do nosso saber em sala de aula, é possível a gente se libertar daquilo que já vem um pouco pronto pro professor, né, os livros didáticos, os parâmetros curriculares, né, os, essas, definições que são muito externas [...]

A fala de Celina é importante também para a compreensão de uma das formas de relação entre as professoras entrevistadas com os saberes que mobilizam para o ensino de história, tendo em vista alguns dos sentidos já mencionados. Dessa forma, é possível

compreender que entre elas é possibilitada a compreensão de que há uma articulação de saberes, no plural, para o “fazer curricular” e prática docente, que não é, importante destacar, inquestionável. Essa compreensão também serve para reforçar o entendimento acerca da hibridização produtora da produção curricular (MACEDO, 2006) que se faz, como já mencionado, no lugar de fronteira, no contato entre demandas culturais e de conhecimento distintas (MONTEIRO; PENNA, 2011).

No entendimento, então, dos saberes docentes mobilizados para o ensino de gênero, bem como da forma como as professoras se relacionam com eles, deve também ser apontado o reconhecimento sobre a importância do domínio conteúdo. Esse reconhecimento demarca, ao mesmo tempo, a centralização do conhecimento para a articulação entre saber docente e saber ensinado, como também a consideração a respeito do lugar em que se aproximam e articulam cultura escolar e cultura acadêmica, tendo em vista que o entendimento de conteúdo escolar se constitui do conhecimento histórico, tal qual Gabriel (2015) propõe. Sobre a consideração a respeito do domínio de conteúdo, destaco o trecho da entrevista da professora Bárbara.

**Bárbara:** [...]porque tendo o domínio do conteúdo eu fico mais segura pra ousar, pra criar possibilidades, é, diferentes, de metodologia, da prática mesmo de sala de aula. Eu acho que essa questão é no sentido assim, de me dar segurança pra eu poder voar, pra eu poder experimentar, pra eu poder criar outras estratégias de sala e as vezes isso acontece, assim, inesperadamente. Ontem mesmo eu tinha uma aula planejada que não fluiu porque quem ia ser minha parceira lá, que é a menina lá da Informática, não fez exatamente o que eu estava pretendendo e aí a solução que eu encontrei acabou me apontando para uma coisa muito mais rica do que seria o que eu planejei. Então eu acho que essa confiança de às vezes vai dar certo, às vezes não vai, mas eu estou dominando minimamente a situação porque eu sei o que eu quero trabalhar, eu acho que é uma das coisas mais importantes.

O domínio de conteúdo, nesse caso, parece ser capaz de garantir a segurança quanto ao que é devido ao processo de ensino, de didatização do conteúdo, quanto às estratégias mobilizadas em aula. Ficou latente nessa e nas falas das outras professoras, portanto, que conhecer bem o que deve ser ensinado potencializa, significativamente, a relação entre saberes e práticas docentes.

À tarefa de ensino, no entanto, não parece ser suficiente o domínio do conteúdo. Emerge também nas narrativas docentes a consideração a respeito da importância em saber selecionar os conteúdos, adequando-os ao contexto de ensino, aos alunos e suas demandas, estratégias e procedimentos metodológicos, bem como à considerada realidade em que tudo

isso ocorre. Estas parecem ser, em especial a seleção dos conteúdos e ao atendimento das distintas demandas e necessidades dos alunos, um dos desafios que as professoras dizem enfrentar com a docência.

Além desses aspectos, é indicada importância na boa relação com os alunos e alunas, bem como o entendimento sobre os contextos a partir dos quais se torna possível deles se aproximar. No geral, todas as professoras demonstraram que para o ensino de história, o saber sobre a suposta realidade dos alunos, bem como sobre as formas de com eles se relacionar, importa. Esses saberes são compreendidos, pelo que foi possível analisar, como necessários ao ensino de história e ao entendimento acerca das identidades profissionais das professoras entrevistadas. Foi comum perceber essa relação nas vezes em que emergiram, nas narrativas, considerações a respeito do vínculo com os alunos e alunas. Esse vínculo foi, inclusive, significado como uma das satisfações/avaliações positivas do fazer docente em ensino de história, da prática e mobilização de saberes. A partir do trecho abaixo é possível compreender um dos entendimentos sobre esse vínculo, capaz de articular também sentidos de ensino de história e dos saberes mobilizados para isso,

**Celina:** [...] É, mas como eu te falei, assim, eu, logo que eu entrei em sala de aula eu percebi que a minha alegria, minha satisfação, meu encanto passaria muito mais pelo vínculo com os meus alunos do que por uma relação com as instituições, né. Então, sem dúvida nenhuma tenho sim, tem alegria. Eu sou, sou muito apaixonada, né, pela história e por contar essa história da forma como eu conto pros meus alunos. Assim, então, [...] eu tenho muitas alegrias. Falando aqui pra você eu vou pensando em muitas alegrias. E muito emocionante, né, na verdade, assim, falar pra... quando, mesmo que, sei lá, de 5 aulas em duas saem duas coisas maravilhosas, você fala assim, [...] o negócio, assim, a humanidade vai seguir, é, com pessoas que vão buscando caminhos de ruptura, sabe, que são caminhos de ruptura bons [...]

Nos entendimentos das professoras entrevistadas sobre o ensino de história, haveria algum impacto produzido pelos sentidos e usos de gênero que elas afirmaram mobilizar? Quais seriam as relações, portanto, entre o que se investe com o ensino de história e o que se propõe com a abordagem das questões de gênero nesse contexto curricular? E quanto aos saberes docentes? Pode-se dizer que a relação entre tais saberes e as professoras entrevistadas é resignificada quando se trata do ensino de gênero? Seria precipitado dizer que a abordagem de gênero demanda saberes distintos daqueles que as professoras afirmam mobilizar para a docência em ensino de história, de uma maneira geral? Essas e outras questões serão abordadas no próximo capítulo, quando será apresentada a discussão teórica de gênero, os sentidos que interessam a esta pesquisa e análise, enfim, da relação entre professoras (es) de história com os saberes em jogo para o foco no ensino de gênero.

## **CAPÍTULO 3- GÊNERO E SABERES DOCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

### **3.1 GÊNERO: ENTRE DISPUTAS TEÓRICAS E POLÍTICAS**

Até este momento, tratei de apresentar os pressupostos básicos desta pesquisa, bem como o contexto teórico e político em que foram feitas as escolhas teórico-metodológicas que a constituíram. Expliquei o processo a partir do qual esta pesquisa assumiu a forma que aqui se apresenta, indicando o problema e objetivos que a configuram. Apresentei as discussões teóricas que mais interessam ao desenvolvimento deste trabalho, indicando os conceitos e questões que lhes são imprescindíveis. Discuti a elaboração dos caminhos que me levaram às quatro professoras entrevistadas e as apresentei a partir dos seus atuais contextos profissionais. Com o objetivo de compreender esse contexto, promovi breve análise a respeito da forma como se relacionam com os saberes que consideram pertinentes às suas práticas docentes no ensino de história.

A elaboração desse percurso se valeu de algumas das questões teóricas e políticas implicadas na mobilização de perspectivas de estudos feministas e de gênero. Tais perspectivas estiveram presentes no entendimento de conhecimento e pesquisa científica a partir do qual este trabalho se origina, e também na compreensão do lugar fronteiro e de disputa em que são produzidos sentidos de Ensino de História, saberes docentes e de escola. Foi na mobilização de tais perspectivas que se tornou possível analisar a relação de professoras/es de História com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero a que me propus para esta pesquisa.

As questões e perspectivas de gênero estiveram presentes, portanto, em todos os caminhos de escrita que me trouxeram até este terceiro e último capítulo. Mas afinal, quais são os sentidos nos quais invisto quando me refiro a gênero? Quais compreensões acerca de gênero foram mobilizadas para a produção desta pesquisa? Seriam essas compreensões e conceituações produtoras de sentidos consensuais e consagrados nas discussões no/do tempo presente? Quais implicações teóricas e políticas resultam dos sentidos de gênero aqui mobilizados? A partir de quais perspectivas de gênero, enfim, analisei a relação de professoras/es de História com os saberes que mobilizam para o ensino a respeito das questões e sentidos relativas a esse conceito?

As respostas a essas perguntas são discutidas ao longo deste capítulo tendo em vista a complexidade na definição de gênero. Isto porque compreendo os sentidos a ele atribuídos como não fixos, fechados ou completos, e ainda, variáveis quanto aos seus usos e

significações (SCOTT, 2012; TILIO, 2014; BITENCOURT, 2013). Essa instabilidade e variabilidade articulam diferentes compreensões acerca de gênero que se constituem no lugar constante de contestação e disputa política (SCOTT, 2012, p. 331). Isto é, o conceito de gênero é produzido e mobilizado nas disputas dos contextos e demandas políticas em que há interesse na hegemonização de determinados sentidos em detrimento de outros.

Dessa constante disputa resulta o entendimento de que abordar e mobilizar sentidos de gênero significa transitar em espaço de incertezas, no qual parece não haver lugar em que o conceito “possa confortavelmente ou finalmente repousar” (SCOTT, 2012, p. 332). Diante dessas incertezas e desse “não-lugar”, como encontrar possibilidades para as significações e usos de gênero? Como operar com esse conceito tendo em vista a diversidade e instabilidade que pode haver quanto a sua compreensão? A resposta, ainda que não definitiva e única, está na atenção para a história a partir da qual o conceito tem sido produzido, mobilizado e justificado em meio às articulações políticas e teóricas dos tempos em que se inserem (SCOTT, 2012; 1995). Isto é, à discussão de gênero importa antes mesmo da atenção para os processos, relações e sentidos a que ele possibilita a análise, o entendimento acerca da historicidade que lhe é própria.

Atentando para a sua história, portanto, torna-se possível compreender os objetos, sujeitos e problemas a que gênero tem se referido, as explicações e entendimentos a que se podem chegar quando da sua mobilização, as abordagens de pesquisa que têm sido ao conceito articuladas, e também os lugares a partir dos quais se disputam seus sentidos.

Desta forma, parece-me importante iniciar a discussão acerca dos sentidos de gênero considerando os objetivos, compromissos e abordagens assumidos nas pesquisas que deram origem, a partir da década de 1970, aos usos do conceito em perspectiva feminista. Isto é, quando se buscou mobilizá-lo para a compreensão das experiências e papéis sociais das mulheres, no movimento teórico e político de análise das produções das relações de desigualdade e poder entre homens e mulheres (SCOTT, 2012, p. 333). A partir da articulação entre o conceito e a perspectiva feminista, pretendo excluir os sentidos e implicações da mobilização de gênero em jogo no campo da Gramática, por exemplo, em que é considerado a partir de objetivos e registros distintos daqueles que vieram constituir as pesquisas feministas<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Para Scott (1992, p. 3), na Gramática o conceito de gênero é compreendido como “um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços

Os usos de gênero orientados pelas perspectivas feministas, inicialmente desenvolvidos entre as pesquisadoras estadunidenses, iniciaram-se, portanto, a partir da busca por formas renovadas de se compreender a articulação entre as distinções sexuais entre homens e mulheres e as desigualdades sociais entre eles. A renovação a que se objetivou alcançar residiu no deslocamento das explicações para tais diferenças do campo e discurso biológico para o social. Isto é, os estudos feministas que iniciaram a mobilização de gênero o fizeram para marcar os entendimentos sobre a feminilidade a partir das relações sociais, rechaçando os aspectos físico e biológico como fundamentais e determinantes (SCOTT, 2012; 1995, p. 3).

Desta forma, gênero passa a ser mobilizado como ferramenta teórica a partir da qual se tornou possível indicar e compreender “as construções sociais- a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres”, uma “categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 7). Nesse sentido, a relação entre sexo e gênero em que se investiu se constitui no lugar dicotômico em que o primeiro se refere à natureza, ao corpo no registro biológico, e o segundo ao social, à inscrição dessa natureza e corpo nas relações culturais e sociais.

Além disso, gênero também passou a ser significado como o sistema social a partir do qual os papéis masculinos e femininos são produzidos (SCOTT, 2012). Para as pesquisadoras e pesquisadores que ao longo das décadas de 1980 e 1990 operaram com esse conceitual, ao sistema social a que gênero se refere e a respeito do qual produz compreensões não escapa nenhum sujeito (SCOTT, 2012,).

No sistema social a que gênero nomeia, ao mesmo tempo em que contribuiu para o entendimento, as ideias sobre o masculino e feminino estão em íntima articulação. Mas não somente isso. Os usos de gênero vão sugerir que no sistema social em que são produzidos os papéis masculinos e femininos, as definições correspondentes a um dos termos produzem efeitos na compreensão a respeito do outro, ou seja, gênero podendo ser “igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação a respeito dos homens, que um implica no estudo do outro” (SCOTT, 1995, p. 7).

O caráter relacional do conceito de gênero não significou, pelo menos nas primeiras décadas de sua mobilização, o estudo da produção social do masculino. Ao contrário, serviu

---

inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados”.

para o desenvolvimento de pesquisas cujo foco se manteve no entendimento do feminino, como resultado do compromisso nos usos de gênero com o movimento feminista, no que significou a “necessidade premente de mobilização política, de um lado, e uma maior ação crítica deliberativa de outro lado” (SCOTT, 2012, p. 333). Gênero, portanto, como sinônimo de mulheres, bem como das experiências e papéis sociais a ela relacionados.

O compromisso com as pesquisas feministas, no entanto, não pareceu convencer algumas pesquisadoras que compreendiam resultar do uso de gênero, já na década de 1980, quando sua mobilização passou a ser mais intensa, a invisibilidade da sua articulação com o sujeito feminino e os temas de estudo a ele referentes. Nesse entendimento, o conceito se aproximava de designações científicas capazes de neutralizar a sua relação com a luta política feminista a favor do estudo das relações sociais produtoras de desigualdades entre homens e mulheres (SCOTT, 2012, p. 7).

A despeito dos dissensos quanto aos usos de gênero, as pesquisas que passaram a mobilizá-lo apostaram no seu potencial transformador dos paradigmas dos campos disciplinares, a partir do que se considerou ser a “imposição de novos temas e novo modo de fazer ciência, de produzir conhecimento, de conhecer” (SCOTT, 2012, p. 3). A renovação e legitimação das pesquisas sobre as mulheres que se acreditou resultar dos usos de gênero, constituíram-se, portanto, da aposta de que o olhar sobre as experiências femininas e das problemáticas que disso poderia resultar impactariam, em definitivo, o modo como se pensava e fazia a produção de conhecimento científico.

Já há algum tempo se tornou difícil negar a importância de gênero e dos estudos que a partir dele se desenvolveram para as pesquisas sobre as mulheres e para os pressupostos científicos da época. Sobre isso discuti no primeiro capítulo deste trabalho, quando explicitarei as articulações teóricas e políticas que possibilitaram, em contexto histórico, o desenvolvimento desta pesquisa.

Isto não significa, no entanto, que os impactos e potencial transformador dos usos de gênero, nas primeiras décadas de sua mobilização, não tenham sido questionados. Para Joan Scott (1995), autora referencial para esta pesquisa, os usos de gênero, ainda que compromissados com a ruptura dos paradigmas científicos da época, mantiveram relações com pressupostos e abordagens de pesquisa muitas vezes características dos mesmos paradigmas que se desejava rechaçar.

Pensando nos efeitos dessa permanência para os estudos produzidos no campo da História, âmbito a partir do qual Scott pesquisa e escreve, conclui-se que as pesquisas que se utilizaram do conceito de gênero, pelo menos até a década de 1980, não conseguiram escapar aos “conceitos dominantes no seio da disciplina ou pelo menos não os questionam de forma a abalar o seu poder e talvez transformá-los” (SCOTT, 1995, p. 5). Os usos de gênero na História, portanto, pareceram insuficientes para a proposição e concretização de novas abordagens e pressupostos de pesquisa. A respeito disso, Joan Scott (1995) escreve que

Não foi suficiente para os(as) historiadores(as) das mulheres provar ou que as mulheres tiveram uma história ou que as mulheres participaram das mudanças políticas principais da civilização ocidental. No que diz respeito à história das mulheres, a reação da maioria dos(as) historiadores(as) não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres para depois descartá-la ou colocá-la em um domínio separado (“as mulheres têm uma história separada da dos homens, portanto deixemos as feministas fazer a história das mulheres, que não nos concerne necessariamente” ou “a história das mulheres trata do sexo e da família e deveria ser feita separadamente da história política e econômica”). No que diz respeito à participação das mulheres na história e a reação foi um interesse mínimo no melhor dos casos (“minha compreensão da Revolução Francesa não mudou quando eu descobri que as mulheres participaram dela”). O desafio lançado por este tipo de reações é, em última análise, um desafio teórico. (p.5)

As justificativas para o insucesso imediato dos usos de gênero no rompimento de paradigmas científicos que marcavam as pesquisas sobre as mulheres, sobretudo nos estudos históricos, encontram-se, para Scott, no caráter descritivo e causal que constituíam tais mobilizações.

Para a autora, as abordagens de pesquisa que se apropriaram de gênero de maneira descritiva foram capazes de afirmar que as relações entre os sexos eram sociais, mas apesar disto nada diziam “sobre as razões pelas quais essas relações são construídas como são”, como funcionam e se transformam (SCOTT, 1995, p. 8). Nessa abordagem, gênero é compreendido como “um conceito associado ao estudo das coisas relativas às mulheres. O “gênero” é um novo tema, novo campo de pesquisas históricas, mas ele não tem a força de análise suficiente para interrogar (e mudar) os paradigmas históricos existentes” (SCOTT, 1995, p. 8).

Com relação às abordagens que buscavam causas para a produção das relações de desigualdade e de poder entre homens e mulheres, produziram-se explicações fundamentadas em princípios de universalidade, que tenderam a “incluir generalizações redutoras ou simples demais” (SCOTT, 1995, p. 10). Foi comum a algumas dessas abordagens relacionar as desigualdade entre os homens e as mulheres produzidas socialmente a aspetos físicos e

sexuais compreendidos como universais e permanentes. As explicações que se tornavam possíveis a partir de então se constituíam da compreensão de que os mais variados contextos históricos produziam relações opressivas de homens sobre as mulheres e de que ambos os termos se configuravam a partir das naturais diferenças sobre os seus corpos. Nesse sentido, “a história se torna um epifenômeno que oferece variações intermináveis sobre o tema imutável de uma desigualdade de gênero fixa” (SCOTT, 1995, p. 10).

Tendo em vista esses primeiros usos de gênero nas pesquisas feministas e sobre as mulheres, pode-se perceber que os sentidos a ele atribuídos abarcavam “um elenco tanto de posições teóricas, quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 4). Muitas das vezes mobilizado para legitimar os estudos sobre as mulheres, as perspectivas que o constituíam não promoveram avanço no entendimento das relações entre homens e mulheres, nem nas explicações de como as diferenças percebidas entre os sexos eram traduzidas em desigualdades e relações de poder. A superação desse impasse, se assim podemos chamar, deu-se através do investimento em gênero como categoria de análise e da sua articulação com perspectivas pós-estruturalistas que se fortaleceriam a partir dos anos de 1990. É nesse contexto, portanto, em que se inserem os sentidos e usos de gênero que interessam a esta pesquisa, sobretudo aqueles propostos e desenvolvidos pela historiadora feminista Joan Scott.

### **3.1.1 Usos e sentidos de gênero na proposta de Joan Scott: o investimento em abordagens sociais, históricas e discursivas**

Considerada como uma das historiadoras feministas responsáveis pela passagem da História das mulheres para a História de gênero, Joan Scott propôs sentidos e usos para esse conceito que ficaram conhecidos em âmbito nacional e internacional a partir da década de 1980, quando lançou um estudo já considerado clássico, intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”<sup>29</sup>.

Nesse estudo e naqueles que dele se originaram, Scott propõe que gênero seja mobilizado como categoria de análise histórica, a partir da qual se tornaria possível não apenas o entendimento “da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais”, a fim de que se pudesse responder às indagações a respeito do funcionamento de gênero nas relações sociais

---

<sup>29</sup> Esse artigo foi lançado originalmente em 1986 e traduzido para publicação inédita no Brasil em 1995, pela revista Educação e Realidade.

humanas e os sentidos que ele confere à organização e à percepção do conhecimento histórico (SCOTT, 1995, p. 5). É em função dessa proposta, a que considero ser a mais interessante a este trabalho, que se dá a escolha por mobilizá-la nesta pesquisa.

Tendo o objetivo de compreender a relação de professoras/es de história com os saberes que mobilizam no ensino de gênero em suas práticas docentes, interessa-me operar com usos e sentidos de gênero que funcionem na articulação produtora de significações ao ensino de história. Tendo em vista que essa articulação, neste trabalho, constitui-se na relação fronteiriça entre cultura acadêmica e cultura escolar, a partir da centralização do conhecimento, parece-me potente operar com sentidos de gênero que se refiram às problemáticas do conhecimento histórico e, por conseguinte, também àquelas que se originam da sua recontextualização no currículo escolar. Na seção seguinte, abordarei os sentidos de gênero que se originam das problemáticas do currículo e do ensino, no movimento de produção do ensino de história em lugar de fronteira, mas na articulação constante com as noções e usos propostos por Scott.

O investimento em gênero como categoria útil de análise histórica significa, portanto, a sua mobilização na produção do conhecimento histórico, tendo em vista aspectos e problemas distintos, mas prioritariamente para conhecer as formas a partir das quais são produzidos, historicamente, os sentidos de masculino e feminino e as suas relações. O conceito de gênero, dessa forma, como ferramenta teórica privilegiada de produção de conhecimento. Considerar isto significa mais uma vez articular sentidos e usos de gênero para a centralização do conhecimento na investigação da relação de professores com os saberes que mobilizam para o trabalho com gênero no ensino de história.

A partir de quais termos, então, Scott propõe o uso de gênero como categoria de análise histórica? Como a autora compreende ser possível conhecer, a partir desse conceito, a produção das relações sociais entre homens e mulheres? A resposta está no investimento de gênero a partir de dois principais sentidos. O primeiro a que Scott se dirige em texto clássico já mencionado diz respeito ao entendimento do conceito como “elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1992, p. 21).

A partir dessa noção, Scott (1995) considera alguns elementos que, articulados, atuam na definição de gênero e das relações sociais que constitui. Para a autora, dentre esses aspectos estão os símbolos culturais disponíveis para as representações múltiplas da masculinidade e feminilidade, os conceitos usados para as interpretações normativas desses símbolos, as instituições e organizações sociais e ainda, as identidades subjetivas (p. 22).

A compreensão a respeito desses aspectos se vale do objetivo, na teorização de Scott, de “rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária” entre os sexos (p. 18). Isto é, do esforço em convencer que o gênero se origina de uma conjunção de aspectos produzidos, de maneira específica, em cada contexto histórico e cultural, dentro das variabilidades que eles admitem. Dessa forma, o corpo e os entendimentos naturalizados sobre as diferenças entre eles só podem ser de fato compreendidos, no uso analítico de gênero, quando historicizados e desconstruídos nos termos da diferença sexual (p. 18).

Para falar em desconstrução do binarismo de gênero, entendido como “oposições ligadas às diferenças entre os gêneros” (LOURO, 1995, p. 113), Scott (1995) se vale das contribuições pós-estruturalistas de Derrida. Inserido no contexto em que se compreende que o “pensamento ocidental é metafísico e que opera sobre a base de princípios fundantes geralmente expressados pela ordenação, ou melhor, hierarquização de pares opostos” (LOURO, 1995, p. 113), o autor sugere a superação da legitimação da produção dessas oposições a partir do conceito de desconstrução. Com isto, deseja-se analisar e tornar compreensível que as oposições binárias são construídas e não inerentes (LOURO, 1995, p. 114). Nas apropriações do conceito por Scott (1995), entende-se que

Se utilizarmos a definição da desconstrução de Jacques Derrida, esta crítica significa analisar no seu contexto a maneira como opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando a sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como óbvia ou como estando na natureza das coisas. (pp. 18-19)

Articulados, portanto, à função de desconstrução da oposição binária que por muito tempo foi interpretada como fixa, natural e insuperável, os sentidos e usos de gênero propostos por Scott assumem o compromisso com a busca por aspectos e possibilidades de análise das relações sociais entre homens e mulheres que escapam ao que ficou conhecido como determinismo biológico. Ou seja, usos e sentidos que pretendem romper com a ideia de que o corpo, compreendido a partir da noção imutável da natureza e biologia, direcionam e determinam, invariavelmente, o que pode ser validado como masculino e feminino. Nesse sentido, gênero como conceito cujo foco recai sobre “um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 7).

Os sentidos de gênero propostos por Scott escapam, portanto, ao entendimento de que há uma unidade e coerência natural e inevitável entre o corpo, gênero e sexualidade. É com

esse conceito, inclusive, que a autora pretende questionar essa pretensa correspondência e coerência.

Para que gênero funcione, então, como categoria interpretativa das relações sociais estabelecidas entre os corpos sexuados, Scott aponta para a necessidade de articulação com outras categorias analíticas, como classe e raça. Dessa forma, atribui-se o outro caráter relacional ao conceito de gênero, na medida em que se compreende que ele, sozinho, não é suficiente para a compreensão acerca das relações sociais históricas entre os sujeitos reconhecidos como masculinos e femininos. A necessidade da articulação de gênero a outros conceitos para compreensões históricas acerca das relações entre homens e mulheres é bem explicada por Pinsky (2009), quando afirma que

gênero por si só não pressupõe ou descreve nada além do fato de que percepções das diferenças sexuais são capazes de nortear relações sociais. Não traz em si um conteúdo. Não se refere a um objeto específico. Não define de antemão condições, identidades e relações. Portanto, estudar gênero demanda pesquisa. (p. 164)

Ainda que a teorização de gênero elaborada por Scott aponte para o caráter social e histórico a partir dos quais as relações entre homens e mulheres são produzidas, e com isto se pretenda, como já dito, rechaçar o determinismo biológico marcante durante muito tempo os estudos sobre as mulheres, há que se apresentar alguns limites e a partir disto, promover articulações com outros sentidos e abordagens de gênero. Essas limitações e articulações decorrem principalmente da relação entre sexo e gênero proposto por Scott. Ainda que a autora não compreenda o sexo como determinante do gênero e das compreensões acerca de masculinidade e feminilidade que a partir dele decorre, o que se considera ser a diferença entre eles continua sendo o ponto a partir do qual gênero é entendido. Isto é, ainda que a autora considere as noções sobre diferenças sexuais como inseridas nos contextos históricos e culturais, elas ainda ocupam lugar privilegiado na definição dos termos masculino e feminino.

Sobre a relação entre sexo e gênero há estudos que se produzem tendo em vista abordagens e perspectivas diferenciadas. Orientados pelo que se pode nomear como perspectivas pós-modernas e pós-estruturais, teóricas e teóricos como Linda Nicholson, Judith Butler e aqueles que se articulam aos estudos conhecidos como *queer*, questionam os sentidos atribuídos aos corpos e até mesmo às diferenças compreendidas entre eles.

Pesquisas orientadas pelos estudos de Nicholson trabalham pelo entendimento do corpo como “algo complexo que está dentro de uma cultura e uma história” (BITENCOURT, 2013, p.181) e, portanto, não como algo dado, escapando, dessa forma, ao perigo de “usarmos uma teoria que pensa o gênero como dependente do sexo biológico, pois isto pode contribuir

para excluir aqueles que se desviam da norma, pelo modelo pautado na oposição binária masculino/feminino adotar uma heterossexualidade normativa” (BITENCOURT, 2013, p.182). Estudos que investem nesses sentidos sobre corpo e sexo pretendem se opor tanto ao determinismo biológico, quanto às noções que interpretam o sexo como fundamento para os sentidos de masculino e feminino, em que se enquadra, em certa medida, as propostas de Scott.

Há estudos que, orientados pelas propostas de Butler, desafiam as relações entre sexo e gênero compreendendo este como resultado de discursos sobre a sexualidade a partir dos quais se tornam compreensíveis os sentidos sobre corpo e sexo. Nessa proposta, não existe entendimento de sexo fora dos sistemas de significação possibilitados por gênero. A definição e operação com gênero nessa perspectiva é, portanto, oposta àquelas trabalhadas por Scott, mas a elas podem ser articuladas porque também consideram os contextos históricos, sociais e discursivos como definidores dos sentidos que se atribuem a gênero e às relações sociais que ele constitui e compreende (TILIO, 2014; BITENCOURT; 2013; LOURO, 1995).

Pensando, ainda, nos estudos conhecidos como *queer*, fazem-se presentes perspectivas que rompem com a “suposição de uma real diferença sexual biológica”, abrindo espaço para o entendimento dos sujeitos “que não se enquadram às normas sócio-sexuais”, como gays, lésbicas e travestis (TILIO, 2014, p. 135). Ao questionar as diferenças sexuais, tais estudos rechaçam até mesmo os usos de gênero por considerar que eles operam a partir de uma identificação dos corpos sexuados a padrões de sexualidade rígidos e excludentes. O que se coloca em questão nesses estudos, portanto, é

a crítica acerca da normalidade ou estabilidade sexual e/ou de gênero (que são enfatizadas à exaustão pela sociologia da sexualidade, sexologia e psicanálise): é a tentativa de romper com a suposição de existência de apenas uma definição e pareamento possível entre sexo (macho e fêmea) e gênero (masculino e feminino), sendo suas variações excluídas. (TILIO, 2014, p. 140)

Além da questão referente à produção das relações sociais a partir das diferenças percebidas entre os sexos, que como foi possível perceber, produz tensões e questionamentos expressos nas abordagens mais recentes, Scott define gênero como “uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21). Nesse sentido, gênero é entendido a partir dos seus efeitos na produção das relações de poder na sociedade e também como constituídos por elas, ou seja, gênero e poder compreendidos a partir de uma definição recíproca.

A perspectiva presente no entendimento de poder para Scott (1995) se articula à compreensão foucaultiana, a partir da qual o poder passa a ser analisado como

uma relação e não como um elemento que se possui, ou se detém. Nessa perspectiva nosso olhar se dirige para as práticas ou para as relações de poder, que se estabelecem entre diferentes sujeitos sociais, e que podem ter, então, múltiplas direções. Não haveria assim um "lugar" privilegiado e fixo de poder, mas múltiplos lugares. (LOURO, 1995, p. 19)

Dessa forma, o trabalho com a concepção foucaultiana de poder possibilitou a elaboração de novos caminhos investigativos e explicativos das relações entre homens e mulheres que escapassem da ideia sobre a dominação masculina como aspecto unilateral e invariável. O que Scott propõe ao significar gênero a partir das relações de poder, portanto, é reafirmar a relação entre homens e mulheres na história, cultura e sociedade, assim como as relações de poder que se originam e constituem os processos a partir dos quais esses sujeitos interagem.

Compreendendo, dessa forma, as relações sociais entre homens e mulheres a partir da noção de poder descentralizado, a teorização de Scott chama a atenção, como bem explica Louro (1995), para o entendimento das relações de poder entre homens e mulheres como

carregadas de sentidos próprios de cada sociedade e de seu tempo. Além disso, temos de pensar que essas relações não se caracterizariam como de "mão única", tanto porque o movimento se exerce nas duas direções entre os gêneros, quanto porque ele é atravessado por outras disputas, provenientes de outros "campos de força" que não o do gênero. Acredito que essa concepção pode ser importante para uma perspectiva feminista porque supõe, nos dois pólos da relação, sujeitos livres e capazes de agir e reagir. (pp.120-121)

A mobilização de poder na concepção foucaultina, e também do conceito de desconstrução, nos termos propostos por Derrida, ao proporcionarem a já mencionada rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária e a desconstrução dos termos da diferença entre os sexos, aproxima a teorização de Scott das perspectivas consideradas pós-estruturalistas (PINSKY, 2009; LOURO, 1995). Isto porque esse aspectos constituem esse tipo de pesquisa que se preocupa, entre outros aspectos, com a “descentração do sujeito, a rejeição das causas únicas, a ideia de um poder "capilar" que está infiltrado e fluido no tecido social, a consideração da diversidade e da pluralidade, a recusa às grandes narrativas, etc.” (LOURO, 1995, p. 111).

No que diz respeito aos impactos dessa aproximação no campo da História, sobretudo nos estudos que se dedicavam a gênero e a história das mulheres, pode-se ressaltar a revisão dos elementos considerados fundamentais à historiografia, das questões e teorias, a ampliação da ideia de fontes, o questionamento dos critérios de periodização (LOURO, 1995, p. 111), e também contundentes questionamentos à História Social, responsabilizada por “abrir espaço” a História das Mulheres e de Gênero (PINSKY, 2009, p. 167).

Além da rejeição do poder centralizado e da naturalização do binarismo de gênero, a abordagem proposta por Scott se aproxima da perspectiva pós-estruturalista por inserir a produção e mobilização de gênero na linguagem e na cultura (PINSKY, 2009; LOURO, 1995). Isto é, por considerar que os sistemas de relações sociais e de poder e as identidades femininas e masculinas a que gênero constitui e permite a análise são compreensíveis apenas quando atentamos para a linguagem, para a produção de sentidos que são possibilitados e nos quais se deseja investir em determinados contextos históricos e culturais (SCOTT, 1995; 2012).

Disto resulta, a partir da compreensão de gênero proposta por Scott (1995), o entendimento das categorias homem e mulher como vazias e transbordantes ao mesmo tempo. De acordo com a autora, “vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque mesmo quando parecem fixadas, elas contém ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas” (p. 28). A partir da centralização da linguagem para as significações sobre os sistemas de relações sociais, bem como as relações de poder que delas se constitui, ao mesmo tempo em que as configuram, gênero passa a ser entendido como “um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (p. 23).

A aposta na linguagem para a compreensão da produção das relações entre homens e mulheres e, portanto, para a conceituação e uso de gênero como categoria útil de análise histórica, enfatiza o entendimento acerca dos lugares que ambos ocupam na vida social como resultado não do que fazem, “mas dos sentidos que as suas atividades adquirem através da interação social concreta” (ROSALDO apud SCOTT, 1995, p. 20). Em direção a construção de formas mais complexas e transformadoras de interrogação sobre as relações entre homens e mulheres a partir da consideração da linguagem, gênero passa a servir para interpretar não somente os papéis sociais como construção sócio-histórica, mas também as próprias categorias de homem e de mulher (SCOTT, 2012, pp. 336-337). Desestabilizam-se de vez, portanto, as identidades femininas e masculinas, entendidas agora em termos de “coletividades flutuantes” “dignas de atenção política e acadêmica” (mesma referência, mesma páginas).

Os sentidos e usos propostos por Scott e apresentados até então interessam a esta pesquisa pelo que já foi dito, em certa medida, no início dessa seção. Por considerar que a mobilização de um conceito oriundo do conhecimento e cultura histórica reafirma a articulação em que aposto para a definição de ensino de história. Por pensar que alguns dos principais termos a partir dos quais gênero é definido, a historicidade, o caráter social e as

relações de poder, podem ampliar as significações do conhecimento histórico a partir das quais são produzidas articulações com o conhecimento escolar na definição de ensino de história. Desta forma, torna-se possível estender as marcas definidoras do conhecimento histórico escolar para conceitos e sentidos que são pensados, no campo da História, para as investigações e problemas ligados a gênero.

O privilégio conferido a sentidos de gênero propostos por uma historiadora feminista se constitui, também, do interesse em investir em significações de ensino de história que se aproveitem do conceitual de gênero que, ao se afirmar como categoria de análise histórica, pode também atuar na produção de conhecimento histórico escolar.

Além desses aspectos, é de significativa relevância para esta pesquisa a aposta em abordagens de gênero que, assim como os entendimentos de saber docente, de pesquisa científica, de narrativa de si e de entrevista que constituem este trabalho, asseguram-se na centralização da linguagem e da cultura. A articulação entre as principais abordagens teórico-metodológicas e entendimentos conceituais por perspectivas de estudo em comum parece tornar todo o processo de pesquisa mais coeso e seguro.

A aposta, portanto, em perspectiva discursiva, historicizante, social e atenta às relações de poder parece possibilitar, enfim, o olhar sobre os aparatos, saberes, práticas e instituições a partir das quais gênero se produz ao mesmo tempo em que os constitui. Nesse contexto se insere, como se pode imaginar, o espaço da escola, o currículo, as práticas e de mobilização de saberes docentes, os quais configuram o problema e objetivos desta pesquisa. Os sentidos e usos de gênero nos quais invisto, então, como viabilizadores e articuladores de propostas de investigação sobre a escola e o saber docente.

### **3.1.2 Gênero no currículo, na escola e no ensino de história**

Quais lugares e sentidos podemos atribuir à escola, ao currículo e ao ensino de história a partir da conceituação e usos de gênero propostos por Scott (1995; 2012) e pelas perspectivas que o compreendem a partir da abordagem discursiva, histórica e social? Quais papéis podem ser atribuídos ao currículo e ao ensino de história nas disputas teóricas e políticas atuais pela definição de sentidos de gênero?

Parece consensual, nas teorias e pesquisas educacionais, que a escola e o currículo têm produzido, historicamente, efeitos nos processos de significação de gênero. Nesse contexto, compreende-se a educação escolar como uma prática social generificada por ser constituída e

também constituir sentidos de gênero (LOURO, 1997) e o currículo como artefato de gênero, por ser capaz, ao mesmo tempo, de corporificar e produzir relações de gênero (SILVA, 2000, p. 101).

Esse consenso têm resultado de articulações entre teorizações educacionais, feministas e de gênero que têm se voltado, desde pelos menos a segunda metade do século passado, a investigar a atuação da escola e do currículo nos processos de produção de sentidos hegemônicos e normativos de gênero, bem como na construção das relações de desigualdade e poder entre homens e mulheres (LOURO, 2002; BENTO, 2011; SILVA, 2000)

No que diz respeito às articulações com as teorizações de gênero e, em especial, àquela proposta por Scott, a escola pode ser entendida como uma das instituições que produzem sentidos às relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, em conjunto com os símbolos culturais, os conceitos normativos e as identidades subjetivas. Dessa forma, a escola faz parte dos elementos que historicamente se mostraram atuantes na produção e funcionamento do sistema que produz e reafirma sentidos e relações de gênero. Se considerarmos esse conceito como categoria de análise histórica, será possível compreender de quais formas a escola tem atuado nesse sistema e a favor de quais sentidos de gênero. Ou ainda, de quais sentidos de gênero a escola tem se constituído como espaço e a educação escolar, como prática social? Para essa resposta, seria útil a articulação de perspectivas que compreendem a escola tanto a partir das suas especificidades culturais e históricas, quanto da sua relação com os espaços sociais com os quais dialoga e com as demandas e interpelações que eles a endereçam.

A proposta de Scott também permitiria analisar a relação da escola com os símbolos, conceitos normativos e identidades subjetivas no que diz respeito a gênero. Nesse sentido, qual seria a atuação da escola nos processos de produção e significação das identidades subjetivas? Ou ainda, dos conceitos e símbolos que objetivam interpretá-las?

Essas e algumas outras questões foram e estão sendo contempladas por teorizações e pesquisas educacionais que têm se dedicado a examinar a atuação da escola e do currículo na produção de identidades e diferenças de gênero, bem como das relações desiguais entre homens e mulheres nos seus espaços e cultura internos, e também dos seus efeitos para as relações sociais. Nesse sentido, têm se destacado pesquisas orientadas pela preocupação com as desigualdades de gênero no que diz respeito ao acesso à educação, ao tratamento e

socialização na cultura escolar, às questões relativas à permanência e evasão- expulsão<sup>30</sup>, bem como àquelas que buscam relacionar as experiências escolares genericadas às escolhas profissionais femininas (SILVA, 2000; ROSEMBERG, 2001, BENTO, 2011). Uma questão também presente, da qual não se pode esquecer, diz respeito ao olhar de gênero para os processos de feminização do magistério, os quais marcaram significativamente as pesquisas articuladoras de conceituais do campo da Educação e dos Estudos Feministas e de Gênero (LOURO, 1997).

Em outro momento, desenvolveram-se pesquisas cuja preocupação se deslocou para as questões relativas ao currículo, focando, de maneira mais específica, no conhecimento. Contextualizadas nas teorizações críticas do currículo, nas quais se questionavam os processos de seleção cultural atuantes na definição do conhecimento transmitido pela escola (ref), e na proposição de uma nova política de conhecimento pelos movimentos e Estudos Feministas e de Gênero (LOURO, 2007, p. 212), em que se questionava a suposta neutralidade e universalidade do conhecimento, tais questões expressavam a compreensão de que

Não se tratava mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para reflectir os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens (SILVA, 2000, p. 96)

O trecho é útil para a expressão da interpelação feminista e de gênero às questões epistemológicas constituintes do currículo, ainda que seja questionável em pelo menos em dois aspectos. É possível falar em conhecimento que atenda a interesses e experiências propriamente femininas? O acesso igual ao conhecimento constituído de bases epistemológicas assentadas nos princípios de neutralidade, objetividade e universalidade, e na exclusão das mulher como sujeito histórico produtor de experiências legítimas de serem estudadas é capaz de tornar as mulheres iguais aos homens? Ao contrário, o acesso a esse conhecimento não serviria a continuidade da produção de identidades femininas marcadas pela oposição rígida do binarismo de gênero?

---

<sup>30</sup> Refiro-me à expulsão com base no texto de Berenice Bento (2011), que compreende a evasão escolar relacionada às questões de gênero como expulsão, deslocando, nesse sentido, a ideia da responsabilidade dos alunos e alunas para os modelos e sujeitos que compõe e estruturam a escola. Com isto, Bento objetiva culpabilizar as práticas escolares que historicamente têm atuado na produção de sentidos únicos de gênero pela exclusão de possibilidades distintas de se viver os gêneros e as sexualidades.

De qualquer modo, a ideia expressa nas pesquisas que se valem dessa perspectiva é a de que

O currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros; conta história e saberes que, embora parciais, se pretendem universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto-atribuíram a capacidade de eleger as perguntas e constituir as respostas que, supostamente, são de interesse de *toda* sociedade. (LOURO, 1998, p. 88)

A escola e o currículo foram compreendidos durante certo tempo, portanto, como espaços e artefatos que ao investirem em determinado entendimento de conhecimento, operam com sentidos de gênero compromissados com a manutenção da lógica hegemônica de diferenciação e binarização rígida entre os papéis sociais femininos e masculinos e os sentidos de homem e mulher (BENTO, 2011). Tais sentidos são compreendidos a partir dos efeitos sobre a produção e reprodução das relações de desigualdade entre homens e mulheres marcantes não somente das dinâmicas do espaço e práticas escolares, como também daquelas que se articulam aos espaços sociais com os quais dialoga (LOURO, 2002; SIILVA, 2000).

Nesse contexto, tornaram-se comuns estudos que apontam para a responsabilidade da escola na produção de sentidos únicos de masculinidade e feminilidade, excluindo e silenciando identidades de gênero que escapem a esse binarismo. Operando no que Bento (2011) nomeia de “pedagogia dos gêneros hegemônicos”, a partir dessa compreensão a escola e o currículo teriam como objetivo a preparação dos “corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos” (p. 551) e da unidade coerente entre corpo, sexo, gênero e sexualidade (p. 552).

Insistindo nos gêneros hegemônicos a escola e currículo são entendidos não apenas como produtores da norma sobre o que pode ser considerado homem/masculinidade e mulher/feminilidade, como também instituintes das diferenças, do que escapa às regras, gerando hierarquias e exclusão (BENTO, 2011, p. 553). A produção dessas hierarquias e exclusões, por sua vez, podem ser compreendidos tendo em vista pelo menos duas estratégias: de silenciamento/invisibilidade e de marginalização/excentricidade.

No que diz respeito à estratégia de silenciamento, pode-se compreender que sua mobilização serve tanto à produção da diferença tanto quanto à produção das identidades normativas. Isto é, quando se investe em práticas e saberes para o ensino de gênero a partir do binarismo homem/masculinidade e mulher/feminilidade, e com isto se invisibiliza e silencia possibilidades identitárias consideradas desviantes, produz-se sentidos sobre essas mesmas

identidades, bem como a sua relação com aquelas compreendidas no binarismo de gênero. Sobre isso, escreve Louro (1998), quando afirma que

a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejar-los. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da “norma”. (p. 89)

Além do silenciamento, a escola e o currículo lidam com a diferença quando investem em produções culturais e conhecimentos que centralizam determinados sentidos de gênero enquanto relegam às suas margens aqueles produtores de identidades que dele desviam. Ao não serem limados do currículo e da escola, esses sentidos e identidades passam a assumir a “posição do exótico, do alternativo, do acessório” (LOURO, 2002, p. 3).

Quais seriam os impactos, portanto, da atuação histórica da escola e do currículo no processo de produção de sentidos de gênero legitimadores de identidades normativas e silenciadores e marginalizadores de sentidos que forjam a diferença? Estudos e pesquisas têm sido contundentes ao apontar os efeitos do currículo e da escola sobre a materialidade dos corpos e na concretude das vidas dos sujeitos educandos (LOURO, 2002, p. 4). Isto é, a produção de sentidos de gênero têm se articulado ao desenvolvimento de práticas escolares e curriculares que mortificam, expulsam, excluem, hierarquizam e violentam os corpos que materializam sentidos e práticas de gênero “dissonantes” (BENTO, 2011). Os efeitos, portanto, parecem contrários a qualquer demonstração de escape ao centro, às narrativas únicas e naturalizadas quanto aos sentidos de gênero viáveis ao projeto de escola e de currículo que com isto se deseja hegemônico.

É possível, no entanto, pensar em práticas escolares e curriculares que não estejam comprometidas com uma educação promotora de sentidos únicos e excludentes de gênero? É possível apostar em sentidos políticos e teóricos de escola e de currículo que se articulem aos sentidos de gênero propostos por perspectivas discursiva e histórica? Esta pesquisa se constitui da aposta de que sim, é possível pensar e trabalhar com noções de escola e currículo que não sejam aliados a sentidos normatizadores de gênero e que por isso, podem atuar em processos questionadores do que há tempos a escola e a sociedade vem insistindo sobre gênero. Foi pensando nisso que dirigi o olhar sobre a relação de professoras (es) de história com os saberes que mobilizado para o ensino de gênero.

Sendo assim, o entendimento acerca da escola, do currículo, de práticas e saberes docentes e também de ensino de história que constituem esta pesquisa são significativamente interpelados pelos usos e sentidos de gênero expressos na teorização de Scott. Se para esta autora gênero é o sistema de produção histórica, cultural e discursiva de sentidos aos corpos sexuados e às relações entre eles, as instituições, as práticas e artefatos que atuam nessa produção de sentido passam também a ser compreendidos tendo em vista as mesmas condições históricas, discursivas e culturais. Ou seja, esse entendimento de gênero retira da escola e do currículo a imutabilidade e fixidez que algumas perspectivas de estudo os atribuem no que diz respeito às questões de gênero. Seriam ambos os espaços de produção de sentido, portanto, tão vazios e transbordantes quanto as categorias de homem e de mulher em cujos processos de produção e atribuição de sentidos atuam. A escola e o currículo, nessa perspectiva, passam a ser compreendidos como espaços que atuam na provisoriamente e variabilidade de definição do que poder ser considerado masculino e feminino.

Sob essa ótica, não caberia à escola e ao currículo apenas reproduzir sentidos e identidades de gênero hegemônicos nos contextos sócio-históricos em que se inserem, mas ao contrário, atuar nos processos de desconstrução, nos termos de Derrida mobilizados por Scott, das diferenciações e binarização rígida de gênero. Seria compreensível, portanto, pensar em práticas docentes e em um ensino de história comprometidos na explicação dos processos a partir dos quais essa oposição e diferenças são significadas, para que a partir disso seja possível contestá-las e questioná-las. Seria possível avançar, dessa forma,

de uma perspectiva de "contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças" para outra, que permite examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas. A questão deixa de ser, neste caso, a "identificação" das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que pré-existem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e porque) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas como definidoras de diferenças. O movimento permite compreender, talvez de forma mais nítida, que toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura; que determinadas características podem ser valorizadas como distintivas e fundamentais numa determinada sociedade e não terem o mesmo significado em outra sociedade; e, ainda, que a nomeação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira. (LOURO, 2002, p. 4)

A esse objetivo e função o ensino de história parece ser de grande potência. A partir das suas responsabilidades e compromissos, pensando na sua definição a partir da articulação entre cultura histórica e cultura escolar, comprometer-se com a historicização das diferenças e binarismo de gênero a favor da sua inserção na cultura e no discurso parece ser tarefa que lhe

constitui. Ademais, o entendimento de gênero como categoria de análise histórica produz efeitos, nesta pesquisa, sobre a forma como compreendemos o conhecimento histórico escolar. Pensando ser possível recontextualizar a proposição de Scott para o ensino, tendo em vista a especificidade do conhecimento e cultura escolar, gênero como categoria de análise histórica parece constituir importante ferramenta nessa tarefa de historicização e desconstrução dos sentidos normativos de gênero.

A partir da interpelação do sentido de ensino de história pela conceituação e uso de gênero, pode ser possível pensar em possibilidades de ensino que não excluam ou marginalizem as construções identitárias, bem como as experiências históricas e posições de sujeitos femininos e constituídos por marcadores sociais diversos, por exemplo. Dessa forma, torna-se possível pensar em contextos de didatização que não releguem temáticas e sujeitos históricos importantes a boxes e textos excêntricos, desvinculados da narrativa central, como tem sido constatado quanto às mulheres (SILVA, 2016; SILVA, 2007).

Operar com gênero como conhecimento acerca da produção de sentidos sobre as diferenças sexuais implica na compreensão do ensino de história, da escola e do currículo como espaços e instrumentos que agem continuamente no exame dos processos a partir dos quais os sentidos de gênero são produzidos, bem como as desigualdades das relações sociais baseadas no gênero. A escola, o ensino de história e o currículo, compromissadas, portanto, com o conhecimento de gênero e não com a reprodução e limitação de sentidos normativos a ele atribuídos. O conhecimento, nesse caso, como produtor de identidades e sentidos de gênero que, uma vez compreendidos pela sua historicidade e discursividade, podem servir à orientação de possibilidades que escapam às ideias de naturalização e incontestabilidade.

Se pensarmos, ainda, em gênero como constituinte e constituído de relações de poder, a escola, o ensino de história e o currículo são ressignificados mais uma vez. Isto porque, a partir dessa definição, eles podem ser compreendidos tendo em vista as respectivas potencialidades no entendimento e explicação dos processos a partir dos quais gênero e poder se articulam historicamente e discursivamente. Uma vez comprometidos com o entendimento dessas relações de poder, esses espaços podem contribuir para o investimento de relações de gênero que se constituem de dinâmicas de poder que não operem em sistema de desigualdade e, ainda, que não confira espaço à violência de gênero. Desconstruir as relações de poder históricas ligadas a gênero, nesse sentido, pode ser a estratégia a partir da qual se torna possível o investimento em relações e dinâmicas de poder em que sejam tensionados sentidos plurais e dissonantes de gênero que tenham espaço na escola e no currículo. Que não sejam, enfim, silenciados ou marginalizados.

Para isso, no entanto, a escola precisa se constituir de sentidos de currículo e práticas docentes que se mantenham abertos ao entendimento de gênero a partir de perspectiva histórica e discursiva e que por isso, não fixa, de antemão, sentidos aos corpos sexuados. Os sentidos de currículo e práticas docentes, portanto, tão abertos quanto os corpos que, de acordo com as perspectivas de gênero trabalhadas até então, não se fecham a sentidos fixos e permanentes (ref). Nesse contexto, cabe a definição de currículo proposta por Paraiso (2016), para quem esse artefato, funcionando como um “corpo-aberto” possibilitam práticas curriculares que se abrem “a todos os agenciamentos potencializadores” (p. 230), em outras palavras, a tudo que possa produzir e centralizar a diferença.

Tendo em vista os efeitos que as perspectivas de gênero referenciais para esta pesquisa produzem nos sentidos de escola, de currículo e de ensino de história nos quais desejo investir, como se deu a análise da relação de professoras (es) de História como os saberes que mobilizam para o ensino de gênero?

### 3.2 RELAÇÃO ENTRE PROFESSORAS DE HISTÓRIA E OS SABERES MOBILIZADOS PARA O ENSINO DE GÊNERO

A questão que encerra a seção anterior pode ser respondida tendo em vista três aspectos que correspondem aos objetivos específicos desta dissertação. A análise da relação entre professoras (es) de história com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero foi desenvolvida tendo em vista os sentidos sobre os saberes que as docentes entrevistadas afirmaram mobilizar, buscando compreendê-los a partir da teorização proposta por Tardif (2012). Desta forma, atentei para a constituição de tais saberes, tendo em vista as trajetórias de vida pessoais e profissionais às quais as professoras atribuíram sentido em suas entrevistas, bem como a sua articulação com o contexto da prática profissional. Importante ressaltar que o procedimento metodológico escolhido para esta pesquisa, bem como o problema e objetivos que a constituem não dão conta de compreender como os saberes docentes significados podem ser mobilizados em sala de aula.

Nada pôde ser dito, portanto, sobre as práticas e estratégias que são mobilizadas pelas professoras entrevistadas nos processos de didatização e produção de sentido ao saber ensinado. Muito embora tenha sido de interesse, constituindo outro objetivo específico, a compreensão sobre o entendimento das professoras acerca da articulação entre os saberes docentes e o saber que afirmam ensinar, tendo em vista aqueles que se constituem de sentidos de gênero.

Ao final, detenho-me às articulações entre os saberes docentes que as professoras afirmam mobilizar e os processos de constituição das respectivas identidades profissionais. A atenção e compromisso das professoras entrevistadas com as questões de gênero no ensino de história impactam a forma como elas compreendem os seus saberes e práticas, e o perfil profissional que disso resulta?

Essas são as questões e objetivos que orientaram, no contexto das discussões teóricas e políticas já apresentadas, o processo investigativo de que se constitui esta pesquisa.

### **3.2.1 Sentidos de gênero e de saberes docentes**

Investigar a relação de professoras (es) de história com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero parece exigir, primeiramente, o exame dos sentidos que as docentes entrevistadas atribuem aos seus saberes docentes, bem como a sua compreensão a respeito da sua emergência e constituição tendo em vista as respectivas trajetórias pessoais e profissionais. Para isso, parece-me necessário iniciar pela compreensão das docentes entrevistadas acerca dos sentidos de gênero em torno dos quais a mobilização dos saberes é orientada.

Importante ressaltar que em nenhum momento do processo de produção desta pesquisa, seja na elaboração do roteiro de entrevista, nos primeiros contatos e interações com as docentes entrevistadas e com as pessoas que as indicaram, e também no desenvolvimento dos encontros e das próprias entrevistas não houve a intenção em indicar os sentidos de gênero referenciais para este trabalho. Desse modo, pretendi minimizar as possíveis interferências do processo de pesquisa e dos sentidos de gênero que o constituem no entendimento apresentado pelos sujeitos entrevistados. O que não significa, no entanto, que não tenha havido impacto desta pesquisa no entendimento de gênero das professoras entrevistadas, principalmente se considerarmos os efeitos das narrativas de si sobre as experiências e identidades dos sujeitos que as produzem (DELORY-MONBERGER, 2014; 2012). Não constituiu interesse nesta pesquisa, todavia, investigar esses possíveis impactos.

No que diz respeito, então, à análise sobre os sentidos atribuídos a gênero pelas professoras na elaboração das narrativas acerca de seus saberes, pode-se dizer não há um consenso, ainda que tenha sido possível perceber alguns aspectos em comum nos sentidos indicados. Em alguns casos, as professoras manifestaram certa dificuldade na definição de

gênero, quando as indaguei sobre os sentidos que orientavam suas práticas docentes, apontando para uma complexidade na tarefa de definição do conceito.

A despeito dessa complexidade, as professoras entrevistadas não escaparam ao exercício de definição, indicando sentidos articulados ora em torno de aspectos identitários e ora em torno de aspectos ligados ao entendimento de gênero como ferramenta teórica mobilizada para a desnaturalização dos papéis sociais de homens e mulheres, bem como das relações desiguais produzidas historicamente entre esses sujeitos.

Foi mais comum, no entanto, a significação de gênero tendo em vista seus aspectos identitários. Para as professoras Bárbara e Francisca os sentidos de gênero que orientam as suas respectivas práticas docentes e mobilização de saberes são aqueles que possibilitam compreender a identidade a partir da sua pluralidade e diversidade. Esta foi uma palavra cujo sentido esteve presente nas definições das duas professoras citadas. Isto fica expresso na fala da professora Bárbara, logo após a minha indagação a respeito da forma como compreende gênero:

**Bárbara:** [...] É, então eu acho que gênero pra mim hoje é a questão da imensa diversidade que pra mim, até muito pouco tempo estava limitada a três possibilidades apenas, né. E hoje eu vejo como uma coisa muito mais ampla, diversa e acho até que sem importância, né. Porque no final o que vale é quem está ali, né. E não a orientação sexual...

Nesse trecho, a professora significa gênero a partir da diversidade identitária, que a princípio acreditei se referir apenas ao aspecto de gênero, mas que ao final da sua fala fica expresso que a diversidade a que gênero se refere diz respeito também à sexualidade. Esse trecho é indicativo não apenas da articulação entre sentidos de gênero e de sexualidade, quanto do entendimento de que gênero pode servir a compreensão de que há diversas formas de se experimentar o corpo sexuado, seja no que diz respeito às identidades masculinas e femininas, quanto ao que se refere à masculinidade e feminilidade. Apontando para sentidos que parecem ampliar o entendimento sobre as possibilidades identitárias, gênero e a diversidade que o constitui parecem mobilizar saberes e práticas docentes que admitem corpos para além da relação binária.

Para a professora Celina, o entendimento de gênero também possibilita considerar possibilidades diversas de categorias identitárias, que servem não somente ao escape da oposição binária entre homem e mulher, mas também para compreender as relações de desigualdade que disto podem resultar. Para essa professora, as categorias identitárias a que

gênero possibilita são tão diversas que parece não haver certeza nem quanto as suas nomeações, nem no que diz respeito à garantia da própria identidade. Diante desse cenário, a professora se vê no desafio de dar continuidade à elaboração de sentidos a gênero, como pode ser percebido no trecho abaixo.

**Celina:** [...] Então, desde que eu comecei a entender, assim, as desigualdades de gênero, pra mim já...a minha compreensão de desigualdade de gênero lá atrás quando eu comecei a me formar era binária, pra ser bem sincera. Era homem e mulher, né. Considerando as variações que essa coisa binária mulheres lésbicas, homens gays tinha. É, a coisa mais da, da orientação sexual, né. De lá pra cá, hoje, por exemplo, eu já nem sei quantas identidades de gênero tem. Nem sei. Acho que a gente vai chegar um momento que nem vai poder mais falar em identidade. Vai ser o individuo gênero, né, porque tem não-binários, binários, tem andrógenos, tem não sei que, trans.. Então, a minha compreensão, assim, estou em formulação também, viu, Anna Paula.

Além da diversidade identitária, há outros sentidos com os quais as professoras afirmam operar em suas práticas docentes. A professora Joana afirma sua concepção de gênero a partir do seu uso na explicação sobre o caráter social das identidades e relações de gênero, e também na questionamento da associação normativa entre sexo e gênero. Essa noção se expressa no trecho abaixo, quando sou respondida a respeito dos saberes considerados importantes para o ensino de gênero nas práticas docentes.

**Joana:** (...) Então, assim, eu acho que essa é uma questão importante assim, né entender que gênero está relacionado a uma construção social, a papéis sociais, que gênero não é sinônimo bonitinho, acadêmico pra sexo, sabe. Não é a, tem sim, tem homens e mulheres, né, e ai, é, você tem os vários, as varias etapas, assim, né, do que se entende por gênero. Tipo, gênero é um sinônimo bonitinho pra sexo, né, então você tem o gênero homem, gênero mulher, ai você tem a outra etapa que é, não, mas o sexo tá referido ao genital e o gênero tá referido a questão social. Ok, só que ai você continua tendo uma, uma, correlação direta entre sexo e gênero, né. Meio que continua sendo sinônimo. Por mais que a pessoa diga, não, é construção social, mas vem aquela coisa, assim, destino manifesto, né, você nasceu com uma vagina então você necessariamente vai ter que agir desta maneira e você necessariamente é desta maneira, assim, né, ainda se cria uma série de estereótipos.

Dessa forma, os sentidos atribuídos a gênero pelas professoras entrevistadas se constituem de ideias que têm sido marcantes nas teorizações de gênero que pretendem desafiar a normatividade da oposição binária de gênero e instituí-la no sistema de significação social. Isto pôde ser percebido ainda que tais ideias não tenham sido afirmadas a partir de uma articulação explícita com definições mais elaboradas e referenciadas do conceito de gênero, no momento em que foram produzidas respostas à minha pergunta sobre a forma como as professoras o compreendiam.

Os sentidos de gênero produzidos nas narrativas docentes se contrapõem, portanto, à perspectivas que o compreendem a partir de ideias naturalizadas e a discursos que, na

atualidade, o aproximam de perspectivas tradicionais que o articulam a noções essencializadas de corpo, da categoria mulher e homem e da unidade fixa entre sexo, gênero e sexualidade (ref)<sup>31</sup>.

Orientadas por sentidos de gênero, as professoras afirmaram desenvolver práticas pedagógicas em que as questões relativas a tais sentidos se faziam presentes. Que saberes docentes, portanto, são entendidos como necessários pelas professoras para o ensino dessas questões? Quais sentidos são atribuídos a tais saberes?

Foi consensual entre as professoras entrevistadas considerar que o saber mais importante ao ensino de gênero diz respeito ao domínio dos sentidos que constituem esse conceito. Mesmo que nas respostas à indagação feita sobre a forma como compreendiam tal categoria as professoras tenham apontado para a complexidade que constitui essa tarefa, e, em alguns casos, tenham sido narradas compreensões pouco desenvolvidas em termos teóricos. Para as professoras, no entanto, essa é uma questão imprescindível para o tratamento de gênero no ensino de história, como fica expresso no trecho abaixo, extraído da entrevista com a professora Joana, no momento em que foram concedidas respostas a pergunta feita sobre os saberes que consideravam necessários ao ensino de gênero.

**Joana:** [...] a pessoa quer debater gênero, ela tem que ter uma formação. Mesmo que não seja uma formação externa. Ela tem que se formar, ela tem que procurar ler e aprender sobre gênero.

Quando as questões de gênero emergem para a abordagem do feminismo como conteúdo, por exemplo, a exigência do domínio do saber sobre o assunto é certa, como podemos perceber a partir do trecho da entrevista realizada com a professora Celina.

**Celina:** Eu, por exemplo, falo com tranquilidade de feminismo porque me sinto super segura, assim, pra falar, no sentido de que eu estudo isso, faz parte da minha identidade, da minha formação política, social...

A consideração acerca do domínio do conhecimento e de conteúdo parece ser marcante da compreensão das professoras sobre os saberes necessários as suas respectivas práticas docentes, uma vez que também foi indicado no entendimento dos saberes considerados necessários, de maneira geral, ao ensino de história.

A consideração a respeito do domínio de conhecimento e de conteúdo não significou, no entanto, que todas as professoras entrevistadas atribuíssem uma suficiência a tal saber. Isto

---

<sup>31</sup> Refiro-me aos discursos que disputam sentidos de gênero a partir da expressão “ideologia de gênero” e que têm sido propagados pela articulação entre determinados setores da Igreja Católica e Evangélica e o Programa Escola Sem Partido.

é, não significou que as professoras se demonstrassem inteiramente satisfeitas com as formas como mobilizam sentidos de gênero para o ensino de história e que diante disto não se compreendam como capazes de produzir questionamentos. Essa percepção se torna possível a partir do trecho extraído da entrevista com a professora Bárbara, quando a questione sobre as formas a partir das quais se constituem os saberes que mobiliza para o ensino de gênero.

**Bárbara:** [...] Então eu leio, entendeu. Leio um texto aqui, leio alguma coisa acolá... e aí eu vou, de alguma forma, me aproximando um pouco mais dessa questão. Embora eu acho que, é, eu precisaria de alguma coisa mais, assim, é, ou de grupo de discussão, entendeu. Uma coisa mais, com outras pessoas. Que propiciasse um debate, uma experiência, montar uma atividade que eu acho que seria interessante pra eu não ficar muito só as mulheres na história, entendeu. Mais assim, as questões por trás disso, a representação, o silenciamento... como é que eu poderia otimizar isso, né. Trabalhar essas questões de forma mais, é, rica. Tanto numa abordagem histórica, quanto também contemplando a questão de gênero. E aí eu acho que seria o que eu, é, gostaria de ter.

Ou quando a professora Joana afirma, no mesmo contexto da entrevista em que se extraiu o trecho acima referente à professora Bárbara, ter domínio conceitual de gênero, mas que se vê limitada quanto as possibilidades de seu ensino no contexto didático.

**Joana:** Mas assim, eu ainda não me vejo no momento como apta pra repassar. Porque eu vejo que ainda preciso de muita formação nesse sentido, assim. Até pra debater gênero em si, eu me sinto muito mais preparada, ou debater gênero e história, sabe, ou gênero e história eu me sinto muito mais preparada (...) do que pra debater gênero e ensino de história, sabe.

Exatamente por não considerar os saberes docentes relativos ao domínio do conhecimento e do conteúdo como suficientes para o ensino de gênero, as professoras Bárbara e Celina indicam ser também necessários os saberes relativos aos processos de ensino, geralmente ligados à escolhas metodológicas, ao desenvolvimento das abordagens e recursos didáticos. É possível perceber isto no seguinte trecho extraído da entrevista com a professora Bárbara:

**Bárbara:** [...] Eu acho que demanda um conhecimento da abordagem, porque você tem mais de trinta alunos ali, né. Então tem situações muito delicadas, às vezes, e como lidar com isso? Eu sei que tem o imprevisível, mas eu acho que tendo uma formação mínima eu acho que pode ajudar a lidar de forma mais é, menos riscos e também de forma mais positiva, produtiva, não ficar só numa fala vazia. Um silêncio também vazio, né. É saber como conduzir [...]

Na consideração a respeito dos saberes ligados à forma como se aborda gênero, para além do domínio conceitual e de conteúdos, também se insere o apontamento sobre o saber acerca das especificidades da disciplina ensinada. No caso extraído da entrevista realizada com a professora Celina, por exemplo, o conhecimento sobre as especificidades do ensino de história que justifiquem a abordagem de gênero assume importância não somente para

orientar um trabalho qualificado nesse sentido, como também para justificar práticas pedagógicas que, tendo em vista as atuais disputas por sentidos de gênero, podem ser questionadas e sofrer resistência. Dessa forma, o saber sobre a disciplina ensinada se encontra intimamente articulada ao conhecimento acerca da instituição e comunidade escolar, bem como do contexto educacional e político em que se inserem. Esses entendimentos são produzidos tendo em vista o seguinte trecho da entrevista da professora Celina:

**Celina:** [...] estava dando Primeira Guerra lá na prova, a avaliação era sobre Primeira Guerra Mundial. Ai eu coloquei uma questão, né. Tinha uma foto de, uma imagem de uma mulher trabalhando numa indústria bélica, né. O trabalho delas era fazer as balas ali, colocar pólvora e tal e ai eu falei assim, a questão era mais ou menos assim, é, a incorporação da mulher no mercado de trabalho teve consequências pra transformação da sociedade do mundo pós-guerra, né. Que transformação, como é que isso pode ter, de que forma isso se transformou? E ai eles tinham que responder isso, né, das mulheres tomarem consciência, de que ela não precisava, é, ficar só em casa, enfim, resposta bem ampla. E ai alguns meninos falaram: essa questão ai era só pra menina responder. Eu falei, não, você nasceu de onde? Não nasceu de uma mulher, né? Você não vai namorar com uma mulher, talvez e tal...você não tem amigas aqui? Então é uma questão da sociedade, do nosso mundo. [...] Então, mas ai qual é p problema? não é ..porque o menino tem que saber responder isso, né? É um problema da história, não um problema das mulheres.

Além desses saberes, as professoras também ressaltaram a importância daqueles que se articulam à compreensão do contexto social em que a educação escolar se insere, e aos aspectos que dizem respeito ao conhecimento prévio dos alunos sobre gênero. São esses sujeitos, inclusive, os que são considerados como produtores de demanda que interpelam a escola, segundo as professoras entrevistadas, para a promoção do ensino de sentidos e relações de gênero. Sobre a relevância de saber o conhecimento prévio dos alunos, a professora Francisca explica:

**Francisca:** É, bem, primeiro eu tento sempre saber o que que eles sabem (risos). Né, pra não tentar impor nenhum tipo de coisa que eu ache correto. É, eu tenho algum tipo de leitura teórica do assunto, né, de teoria queer, realmente. E já levei algumas coisas pra eles. Coisas básicas, né. Aquele bonequinho, lá, do, já viu essa imagem? Que é um bonequinho que mostra o que que é identidade de gênero, o que que é sexualidade, né. Tento trabalhar muito isso com eles pra eles entenderem que gênero é diferente de sexo, que é diferente de identidade de gênero, que é diferente de, é, opção, né, orientação sexual, se é que a gente ainda pode chamar desse jeito.

Operar com sentidos de gênero no ensino de história parece exigir, portanto, uma variedade de saberes docentes. Além do domínio conceitual de gênero, as professoras indicaram ser necessário saber contextualizar esse domínio de acordo com as especificidades do ensino de história, apontando para a importância de se pensar em abordagens metodológicas e recursos adequados. Além disso, também é considerada a importância de se estar atenta ao contexto atual em que gênero tem sido bastante discutido e contestado, ou seja, saber as implicações e disputas de gênero no/do tempo presente que podem constituir a

realidade da qual os alunos e alunas podem fazer parte. A professora Celina expressa isso quando justifica os saberes que considera necessários ao ensino de gênero.

**Celina:** [...] se formar e se preparar praquilo, entende? Pegar, assim, coisas que tão, que pairam...Porque ai não é assim, uma opinião sua, só. Eu tenho minha opinião ali, eles vão ate chegar a conclusão de qual é a minha opinião obviamente, mas assim, são os assuntos da realidade. É um fato da realidade. Ó, que tem, é o seguinte, tem mulheres, tem uma sociedade com tantos por cento de mulher e tantos por cento de homem. Aqui nessas empresas, nessa empresa, por exemplo, quantos por cento de mulher em cargo de chefia? Por que? As mulheres não são capazes? Não podem ser...não têm o mesmo preparo? Não tem a mesma capacidade que os homens? Então, assim, eu acho que é importante marcar como dado, até porque você só combate a diferença, né, respondendo à realidade. Eu procuro muito fazer isso ai. A gente tem que ter uma formação, né. Pensar isso.

Nesse sentido, os assuntos relacionados a gênero se tornam os meios a partir dos quais o ensino de história, na perspectiva da professora, assume o seu compromisso e responsabilidade com uma educação voltada para o entendimento da realidade social que possibilita significados à existência dos alunos e alunas. Gênero, portanto, cumprindo o papel na produção dos sentidos e finalidades de se ensinar gênero no currículo de história na atualidade.

Como as professoras perceberam a constituição e emergência dos saberes que consideram importantes para o ensino de gênero? Quais experiências são significadas nos processos de produção de sentidos de gênero que orientam a mobilização desses saberes?

No que diz respeito ao saber conceitual e de conteúdo relacionado a gênero, as professoras indicam a importância das experiências de formação docente para ressaltar tanto a sua potencial contribuição para as suas respectivas práticas docentes, quanto na identificação de insuficiências e falhas. Nesse sentido, foram apontadas, de uma maneira geral, uma formação docente inicial que se mostrou pouco eficaz quanto à preparação para lidar com as questões e conceitual de gênero no contexto de ensino. À formação docente continuada, no entanto, atribui-se maior importância no processo de formação para o ensino de gênero.

Geralmente escolhidas por iniciativa das próprias professoras entrevistadas, e no caso específico da Francisca e da Joana, os cursos de formação continuada mantiveram relação estreita com o objetivo de melhorar a aprendizagem voltada às questões de gênero. Nesse contexto, foi citada a contribuição significativa de cursos relativos a programas governamentais e institucionais com foco em gênero, sexualidade, diversidade e educação, como o “Gênero e diversidade na escola- GDE” e o “Centro-Latino-Americano em

Sexualidade e Direitos Humanos”<sup>32</sup>. Ambas as professoras que participaram de cursos de formação ofertados por essas iniciativas os atribuíram sentidos importantes, permitindo-me compreender os saberes e sentidos de gênero advindos dessas experiências como constituintes de uma relação distinta daquela que pude perceber entre as professoras e os saberes adquiridos na formação docente inicial. Isto é, parece que a relação entre as professoras com os saberes produzidos nas experiências de formação continuada é mais próxima e articulada, tendo em vista as demandas dos contextos de prática docente.

Os espaços oficiais de formação docente não são os únicos, no entanto, a contribuir com a produção de sentidos de gênero e de saberes mobilizados para o seu ensino. Todas as professoras indicaram a importância de estudos e leituras realizadas de maneira independente e desarticuladas de projetos formativos organizados, e as professoras Joana, Bárbara e Celina, de maneira especial, consideraram ser de peso para a constituição de tais saberes e sentidos os processos de significação às experiências vividas, e partir das entrevistas, também narradas, que dizem respeito às suas trajetórias pessoais, principalmente aquelas em que estão implicadas questões de gênero.

Nesse sentido, destacaram-se as experiências maternas e matrimoniais e situações de exclusão e desigualdade de gênero que disso resultaram, o entendimento sobre o processo de socialização familiar constituído pelo patriarcado e a relação com os saberes e experiências de gênero marcados pelo contato com vivências geracionais distintas. Para o entendimento da contribuição dessas experiências, destaco o trecho extraído da entrevista com a professora Joana, quando a questiono acerca da temporalidade dos saberes que considera necessários ao ensino de história, de maneira geral.

**Joana:** [...] Por exemplo, é, eu queria discutir gênero, mas eu queria discutir gênero pensando no papel da mulher no mercado de trabalho, né, essas questões mais, assim, né, da academia, etc, né, pensando nesse lugar assim privilegiado, classe média, né. E aí, conforme, inclusive, não tem a ver só com a prática docente, tem a ver com o meu amadurecimento pessoal, tem a ver com eu casar, me tornar mãe, né, e aí isso começa a aparecer em outros aspectos, né. Então aí discutir divisão de tarefa doméstica, discutir criação de filho, discutir, né, todas essas outras questões começam a aparecer, né, nesse momento, assim. Divisão, né, do cuidado com os filhos, é, como criar a criança de uma maneira não sexista (...).

Ou quando a professora Bárbara narra a respeito da sua compreensão de gênero, que demonstra se constituir pelo entendimento a respeito da resignificação do papel social da

---

<sup>32</sup> As professoras que indicaram a realização dos referidos cursos foram, respectivamente, Francisca e Joana.

mulher, a que considera ser afetada pelas questões da atualidade, mas constituída de aspectos que a acompanham no processo de significação da sua trajetória pessoal.

**Bárbara:** É, eu tenho 58 anos, é, sou lá do mato. Então aquela coisa bem tradicional, bem informal. Mas, eu sou de uma família muito matriarcal. A mulher, na minha família, ela sempre foi muito forte. E desde muito cedo eu enxerguei isso, eu percebi isso. Então, é, pra mim, não tem tanto, tanta coisa nova nessa imposição da mulher.

Além da importância dos saberes relativos às trajetórias pessoais das professoras, há também a indicação a respeito daqueles que elas significam a partir das experiências e práticas docentes, no que Tardif (2012) considera ser o saber da experiência. Ainda que nesta pesquisa se invista na ideia ampliada a respeito do saber da experiência, compreendendo-o como aquele que resulta dos processos de atribuição de sentido ao que nos acontece, não é possível desconsiderar, tendo em vista a perspectiva de Tardif (2012) sobre o saber docente, sua articulação estratégica com os contextos de prática. Isto porque, assim como o autor, também considero que a investigação dos saberes oriundos da prática docente pode auxiliar no investimento em projetos de formação docente mais próximos aos contextos e aos saberes que são, de fato, significados nas experiências de ensino.

Nesse sentido, trago para a análise aqui desenvolvida as considerações das professoras a respeito da relevância do entendimento das suas práticas docentes para a constituição dos saberes que mobilizam para o ensino de gênero. Para elas, os contextos de ensino marcados, em grande medida, pela demanda dos alunos e alunas, sobretudo essas últimas, são os responsáveis por exigir-lhes a produção e mobilização de saberes para o ensino de gênero. É a demanda por conhecimento de gênero oriunda da prática docente, portanto, que orientou parte significativa daquilo que as professoras entrevistadas consideram que sabem para ensinar as questões relativas a gênero. Desta forma, considero importante destacar o que informa a professora Francisca, quando a questiono sobre as condições em que emergem questões de gênero em sala de aula.

**Francisca:** [...] Eu espero muito, muito essa demanda dele [aluno]. Porque na minha, ao longo da minha experiência é uma coisa que sempre surge. Assim, não existe exceção. Nesses anos todos que eu dou aula, questões relacionadas a raça e gênero sempre são, teoricamente, problemas em sala de aula pra diversos professores, né. Então eu tento sempre pegar essas situações e trabalhar em cima disso, e quando eu estou dando conteúdo que ainda me permite fazer esse link, aí sim eu venho com alguma, coisa já pronta. É, uma proposta pronta, né. Ai eu faço algumas ligações prontas.

Relatos parecidos com esses foram comuns nas entrevistas das professoras que com isto, demonstraram estar abertas para o aprendizado e desafios que as experiências oriundas

da prática docente podem trazer-lhes quanto aos saberes e sentidos produzidos e mobilizados para o ensino de questões relativas a gênero. Dessa forma, pode-se reforçar a compreensão de que os saberes e práticas docentes voltadas à produção de sentidos de gênero se constituem potencialmente quando se considera o currículo como corpo-aberto (PARAISO, 2016), como espaço em que são admitidas possibilidades que dizem respeito não somente a sentidos diversos de gênero, como também de condições a partir das quais podem ser produzidos saberes envolvidos no seu ensino.

Como profissionais abertas a saberes para o ensino de gênero, as professoras entrevistadas narravam as distintas formas e referências a partir das quais pensam terem se constituído os saberes e sentidos que mobilizam para o trabalho com gênero no ensino de história. Dessa forma, foi possível perceber a variedade dos espaços e experiências que, articulados, atuam na produção dos saberes e sentidos que são demandados nas práticas curriculares que se constituem exatamente na hibridização de referenciais culturais, entendidos nesta pesquisa com relação tanto aos pertencimentos culturais dos alunos e professores (MACEDO, 2006), quanto com relação às especificidades dos sentidos atribuídos às experiências e espaços envolvidos na produção de tais saberes docentes e sentidos de gênero.

Os saberes docentes significados pelas professoras nas narrativas elaboradas nas entrevistas realizadas dizem respeito ao ensino de gênero que se constitui no que entendo serem os processos de didatização no ensino de história. Se não foi objetivo, nesta pesquisa, compreender como esses processos são elaborados, tendo em vista, por exemplo, a observação das práticas das professoras, foi de interesse compreender que conhecimento histórico escolar é desejado e possibilitado a partir da mobilização dos saberes docentes informados. Dessa forma, em quais sentidos de ensino de história investiram as professoras quando se voltaram às questões relativas a gênero?

### **3.2.2 Saber docente e saber ensinado no currículo de história**

Ao longo das entrevistas realizadas, foi possível perceber alguns dos sentidos que as professoras atribuíram ao ensino de história, bem como os objetivos, finalidades e funções a ele associados. Pode-se dizer, com base no que foi discutido sobre isso no segundo capítulo desta dissertação, que o entendimento sobre o ensino de história apontado pelas professoras possibilitam a articulação com os sentidos a ele atribuídos quando o foco está sobre o trabalho com as questões de gênero. Isto é, os sentidos de ensino de história atribuídos pelas

professoras entrevistadas se constituem significativamente daqueles que se produzem no ensino das questões relativas a gênero.

Isto pode ser percebido a partir da análise do trecho extraído da entrevista com a professora Bárbara, em que ela explica, com base no entendimento de gênero a partir da ideia de diversidade identitária, a importância de se tratar de gênero nas aulas de história.

**Bárbara:** Acho que a questão do respeito, né. A História é uma disciplina que favorece muito a ideia da construção do sujeito que respeita a diversidade. Então eu acho que nesse sentido que entraria a abordagem de gênero, em grande medida.

Dessa forma, os sentidos que as professoras atribuíram ao ensino de história nas narrativas elaboradas nas entrevistas se constituíram, quase sempre, daquilo que o trabalho com determinadas noções de gênero podem, em suas opiniões, proporcionar. No entendimento da professora Francisca, por exemplo, tratar de gênero se articula ao compromisso do ensino de história com a construção e defesa do direito a se experimentar e viver a partir de diferentes possibilidades identitárias. Isto se torna compreensível a partir do seguinte trecho da entrevista, quando Francisca explica o que tem entendido de gênero em suas práticas docentes.

**Francisca:** Tento não impor a minha visão, mas sempre trabalhar com eles na chave do respeito, não da tolerância. Que eu sempre falo pra eles que eu não gosto dessa palavra. Eu não gosto de falar em tolerância porque eu acho que você tolera aquilo que você acha ruim. E eu acho que ninguém tem direito de achar a opção e a escolha e a vida e o jeito de, a existência do outro ruim. Mas eu sempre trabalho com eles na questão do respeito, na chave do respeito, deles entenderem o diverso, o diferente como algo comum, né, apenas diferente [...] Eu falo sempre isso pra eles, né, pra eles começarem a entender isso. Olha só, só é outro indivíduo, é um outro ser humano que entende o mundo de uma outra forma, que tem uma outra maneira de existir. Que é a maneira dela que não é a sua. Então eu trabalho sempre nessa questão, na chave da diferença, né. [...] a respeito, a diferenças, a conquista de direitos

Na associação de gênero a diversidade e diferença identitária, não foi possível perceber, tendo em vista grande parte das narrativas oriundas das entrevistas, se o conceito tem servido, para além da compreensão dessa diversidade e diferença, para explicar os processos a partir dos quais elas se constituem. Dessa forma, a presença das questões e conceitual de gênero não significa, de imediato, a mobilização de saberes que busquem, na produção do conhecimento histórico escolar, perceber e desconstruir os processos de construção das noções identitárias e das oposições que histórica e socialmente se estabelecem sobre elas, aspectos próprios à concepção de perspectivas multiculturais consideradas críticas (SILVA, 2000, ver outros textos). Há, que se questionar, portanto, sobre os limites e possibilidades nos usos e compreensões de gênero na garantia de práticas e mobilização de

saberes docentes que se orientem pelo objetivo de questionar a diversidade identitária, para além da sua celebração.

Quando gênero é usado a partir do sentido que o permite compreender as identidades e relações de gênero como construções sócio-históricas, o ensino de história passa a ser significado tendo em vista a sua responsabilidade com o entendimento sobre esses processos construcionistas e os sentidos que eles adquirem na variabilidade do tempo e espaço e, a partir disso, com o exercício de desnaturalização. Isto fica expresso quando, a professora Joana explica como as questões de gênero emergem em suas práticas docentes.

**Joana:** Então eu estou sempre mostrando como é que os papéis de homens e mulheres vão mudando ao longo do tempo e como eles são diferentes mesmo no espaço, né. Porque enquanto uma civilização tá vivendo assim, outra tá vivendo assado. Enquanto a gente aqui no Brasil vive dessa maneira, né, no Irã vive-se de outra, na Holanda vive-se de outra. Na Índia, nos Estados Unidos, né, e colocando essas, essas questões pra que se saia desse lugar de o homem é assim, a mulher é assado. Essa naturalização, né. Eu acho que isso é, é o principal, é o que tem que ser o nosso principal foco no, pra debater questão de gênero com o fundamental e médio, assim, mas principalmente com o ensino fundamental. Que acho que tem que ser o foco do ensino de história de maneira geral, né. Desnaturalizar. E acho que com relação a gênero é isso, é desnaturalizar os papéis sociais de homens e mulheres, né. É mostrar que nem foi sempre assim, né, é que não precisa continuar sendo assim, e que a gente já avançou muito, mas precisa continuar avançando, né.

Reforçando e atribuindo ao ensino de história, a partir dos usos de gênero, sentidos que ao articulem à finalidade da produção de conhecimento que promova o respeito e entendimento acerca da diversidade identitária, e invista no exercício de desnaturalização dos papéis e relações sociais, as professoras mostraram aprofundar as articulações entre as especificidades do ensino de história e as práticas escolares e docentes voltadas à educação de gênero.

Tendo em vista essas articulações e sentidos atribuídos ao ensino de história, que situações e conteúdos didáticos se tornam possíveis diante da mobilização de saberes para o ensino de gênero?

No que diz respeito aos conteúdos históricos que exigiram saberes às professoras para o ensino de sentidos e desenvolvimento de abordagens de gênero, pude compreender que foram comuns aqueles voltados para a compreensão da mulher na história, com destaque para as suas experiências e participação em processos e acontecimentos históricos já consagrados no currículo, como o Iluminismo, Primeira e Segunda Guerra Mundial, período pós-guerra, período colonial no Brasil e vinda da família real portuguesa ao Brasil. Para esses conteúdos, o conceito de gênero parecer ser mobilizado para visibilizar a atuação histórica dos sujeitos

considerados femininos e apontar para a construção de papéis que escapam às ideias que perfazem abordagens que se valem de sentidos fixados e naturalizados de gênero.

Dessa forma, as narrativas das professoras entrevistadas apontam para o ensino de gênero a partir da história sobre as mulheres que lutam nos campos de batalha, que lutam pela igualdade política e social com os homens, que se movimentam a favor de direitos políticos e que ocupam o mercado de trabalho. Mulheres, portanto, com possibilidades de existência distintas, cuja definição se dá nos contextos históricos e culturais em que produzem experiências. Há, também, narrativas que apontam para conteúdos em que o foco recai na relação entre o entendimento sobre os papéis masculinos e femininos, bem como as desigualdades que disso resultam, aproximando-se do caráter relacional de que se constitui os sentidos de gênero nos quais invisto nesta pesquisa. Com relação a esse caso, destaca-se a narrativa da professora Joana, quando explica sobre a emergência de gênero em suas aulas.

**Joana:** Eu trabalho sempre com eles no sexto ano, principalmente dois momentos assim, que eu trabalho mais forte a questão de gênero. Na Grécia, quando eu diferencio Esparta de Atenas e na Grécia também quando eu falo de, de cidadania que aí eu sempre faço uma atividade com eles que eu divido a turma, né, e aí eu divido entre mulheres e escravos e estrangeiros de um lado e cidadãos de outro. E aí eu deixo que os meninos, né, os cidadãos decidam tudo e os outros meninos que eu separei como escravos e estrangeiro e as meninas não tenham voz. E aí elas ficam revoltadíssimas, os outros menino ficam super revoltados e aí depois eu explico porque que só aquele grupo pode falar. Mas isso é um absurdo, não sei que, não sei que lá, mas eu sempre faço essa divisão que é pra eles gravarem quem tem voz e quem é que não tem voz, né.

Os sentidos de gênero apontados pelas professoras se mostram, a partir disso, bem atuantes nas escolhas dos conteúdos de ensino na sala de aula e na mobilização de saberes docentes necessários ao seu ensino.

Considerando o contexto da sala de aula e da experiência docente como produtores dos saberes que as professoras mobilizam para o ensino de gênero, há que se considerar a sua atuação nas escolhas e formas de abordagem de determinados conteúdos pelas professoras, com destaque para aquelas que resultam da demanda discente. Nesse caso, a narrativa da professora Bárbara se torna interessante.

**Bárbara:** [...] E além disso, nas aulas de História, coisa que eu nunca...eu acabei indo pesquisar, né. É, muito assim: e as mulheres nisso? Onde é que estão as mulheres nisso, né? E aí eu comecei a, então vamos procurar, vamos buscar, né. Aí agora, por exemplo, é impossível com o Iluminismo sem falar das mulheres, da que escreve lá, a Olympe, é, que escreve a declaração de direito das mulheres, a outra lá que é a mãe da, Mary Shelley, que escreveu Frankstein, que também escreve um manifesto feminista, enfim, e aí trabalhar bastante essa questão da mulher, dessa construção ou esse silenciamento em relação à mulher na História, né. E aí foi direto, elas [alunas] começaram a querer saber. Então todo conteúdo de História

querem saber das mulheres e aí quando elas descobrem ficam...mas sempre, assim, a questão da mulher rompendo esse modelo, mas de hétero, de homossexualidade, zero, não aparece nada.

Este relato é indicativo, portanto, do lugar que parece privilegiado a abordagem de gênero, qual seja aquele destinado a abordagem das mulheres na história, ainda que tenha sido possível perceber o tratamento de conteúdos em que o foco seja sobre a relação entre homens e mulheres, e ainda que ao falar do silenciamento das experiências histórias femininas não sejam, de certa forma, uma possibilidade de abordar a relação entre homens e mulheres e as desigualdades entre eles. Há que se notar também a percepção da professora acerca de questões que se relaciona a gênero, mas que ainda são de aceitação menor no currículo e na escola, como aquelas ligadas à sexualidade.

Nesse sentido, questiono sobre os efeitos de se ensinar gênero a partir do que me parece ser de costume no currículo de história, as mulheres e a suas histórias. Diante das possibilidades conceituais que envolvem a significação de gênero, a respeito das quais abordei anteriormente neste capítulo, e ainda, dos próprios entendimentos que as professoras demonstraram sobre gênero, não seria possível pensar na abordagem dos conteúdos de história de outras formas? Para a elaboração dessa outras formas, em quais saberes docentes seria preciso investir? E ainda, como tais saberes seriam capazes de promover efeitos sobre os sentidos de ensino de história que parecem limitar gênero ao estudo dos papéis sociais das mulheres? Se considerar o ensino de história na fronteira entre a cultura histórica e a cultura escolar, em quais articulações entre elas seria possível investir para abordagens e sentidos de gênero que escapem ao que parece ser predominante a partir das narrativas das docentes entrevistadas?

Uma questão que parece contribuir para a reflexão acerca desses questionamentos se refere à relação entre o ensino de gênero e a demanda discente. Ficou compreensível, na análise das narrativas das professoras, que os sentidos de gênero que perpassam as abordagens e conteúdos para os quais as docentes se voltam atendem, de forma privilegiada, ao que é de interesse dos alunos e alunas, ao que eles desejam ou parece querer conhecer. Isto é, gênero se torna possível e é justificado no ensino de história de acordo com o que se torna possível aos contextos educativos em que atuam as professoras entrevistadas. Ainda que elas tenham atribuído sentidos ao ensino de história a partir de uma articulação com os objetivos em se tratar de questões de gênero, dá-se a entender que gênero está no currículo de história somente porque há demanda e que esta, por sua vez, acaba por definir o lugar que ocupa nas práticas docentes e produção do conhecimento histórico escolar.

Nesse sentido, vale afirmar que não é só porque as questões relativas a gênero constituem o espaço escolar e são demandadas por alguns dos sujeitos que ali estão que elas devem ser tratadas, mas porque “elas estão conectadas com a educação em direitos humanos e com o aprendizado das normas que devem reger a vida no espaço público” (SEFFNER; PICHETTI, 2016, p. 70). Se significarmos, portanto, o currículo, a educação, a escola e o ensino de história a partir de articulações íntimas com os sentidos de gênero, penso que será possível extrapolar o lugar a que a análise das narrativas das professoras, em certa medida, leva-me a apensar estar o ensino de gênero. Diante disso, também penso que seria possível pensar nas possibilidades de mobilização do saber docente, tendo em vista os processos e lugares a partir dos quais se constitui e se articulam à prática docente.

### **3.2.3 Saber docente, gênero e identidade profissional**

Este último objetivo de pesquisa foi elaborado, conforme explicado no primeiro capítulo desta dissertação, quando feitos os primeiros contatos com as professoras antes da realização das entrevistas. A indicação dessas professoras pelo reconhecimento de colegas profissionais sobre o compromisso que mantinham com as questões de gênero no ensino de história me pareceu suficiente, de início, para entender que era compreensível a todas elas a relação entre os saberes que mobilizavam para o trabalho com gênero e o entendimento sobre suas práticas. Fiquei surpresa ao notar que em um dos primeiros contatos com uma das professoras havia certa dúvida quanto a importância de tais saberes na sua identidade profissional. A professora cogitou, inclusive, se era a pessoa a que os meus interesses de pesquisa desejava alcançar para a realização da entrevista.

Compreendi, a partir disso, que a dúvida e incerteza da professora deveriam colocar o olhar sobre as relações entre as identidades profissionais dos sujeitos entrevistados e os saberes mobilizados para o ensino de gênero sob suspeita. Isto é, considerar que tal relação não poderia ser encarada como dada e que então, deveria ser questionada e investigada. É isto, portanto, que faço na última seção deste capítulo, no movimento de análise da relação entre professoras (es) de história com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero.

O exame da relação entre o saber docente e a identidade profissional se justifica também pelo entendimento de que desde a sua elaboração e mobilização nas pesquisas educacionais, o conceito de saber docente têm colocado o foco sobre a identidade profissional dos professores e contribuído para novos entendimentos a seu respeito (NOVOA, 1995; TARDIF, 2012). As contribuições têm significado, principalmente, que considerar os

professores como detentores de saberes específicos ao trabalho docente implica na compreensão de que as identidades profissionais se constituem, em grande medida, pelos sentidos atribuídos a tais saberes (TARDIF, 2012). Investigar os processos de constituição e mobilização dos saberes docentes impacta, portanto, na investigação mais atenta das identidades profissionais e nas possibilidades de investimento no seu fortalecimento. Além disso, tais estudos têm contribuído para aprofundar o entendimento de que a identidade docente se constitui tanto de aspectos relacionados ao trabalho, como os saberes para ele e nele mobilizados, quanto de aspectos oriundos das experiências de vida pessoais. Isto tudo para afirmar, como já mencionado neste trabalho, que a pessoa é o professor e o professor é a pessoa (citação já feita do nóvoa).

Compreendo nesta pesquisa, portanto, que a análise da articulação entre os saberes docentes e a identidade profissional é imprescindível ao objetivo de investigar a relação de professores de história com os saberes que mobilizam para o ensino de gênero. Para tanto, considero importante ressaltar que a perspectiva de identidade docente aqui mobilizada é aquela que tendo em vista seu caráter processual, os contextos históricos e culturais em que se tornam possíveis as suas significações e também, pensando nas perspectivas pós-estruturalistas, sua dimensão provisória (ref. Novoa e outros).

Tendo em vista esses entendimentos e perspectivas, pude compreender que até antes da realização das entrevistas os saberes mobilizados para o ensino de gênero não era questão para a compreensão da professora Bárbara sobre sua identidade profissional. De acordo com a sua narrativa, isso se justifica por considerar que dentre as possibilidades de ensino de gênero, aquelas produzidas por ela e, portanto, os saberes nisso envolvidos, não compunham práticas que podem ser consideradas de destaque ou minimamente importantes pelo menos para uma pesquisa que tem essa relação como objeto. Considerando, no entanto, que o objetivo deste trabalho não é investigar saberes e práticas consideradas de destaque ou que sejam validados dentro de uma compreensão valorativa, essa percepção não comprometeu o seu desenvolvimento.

Assumindo essa percepção, todavia, como questão, considero adequado compreendê-la e para isto trago o seguinte trecho, extraído da resposta da professora à minha pergunta sobre se ela se considerava, assim como quem a indicou para esta pesquisa, como docente atenta às questões de gênero.

**Bárbara:** Acho que só ocorreu a partir dessa entrevista, eu acho. Quer dizer, não assim, me ocorreu a partir da entrevista, mas eu não me, porque eu não sou muito militante, eu não sou muito...entendeu? Vamos falar, vamos levantar bandeira. Eu digo, não... Estou muito na escuta do que eles estão demandando e crio condições pra que eles cheguem naquilo que eles querem. Mas nunca fui muito de, inclusive inicialmente, quando você me mandou a mensagem, eu falei, gente, mas eu acho que não entro aqui porque eu não faço nada de diferente a não ser trabalhar com autoras, né, escritoras, literatura infanto-juvenil, de filminhos, de curta-metragem, isso na escola pública, né. Na privada, atender a essas demandas delas, né.

Como se pode perceber, ser uma professora atenta às questões de gênero passa por uma identidade ligada à militância feminista e, por conseguinte, pelos oriundos dessa atuação. Levantada a questão, a professora parece ressignificar seu entendimento, o que pode ser visto no trecho abaixo.

**Bárbara:** Pois é, foi a minha indagação, eu achei que não. Mas por outro lado, diante do universo que eu vejo, eu acho que sou uma professora que tá atenta. Não só. E aí eu acho que é isso. Acho que passa muito por outras questões também, Não só essa questão, né. Acho que eu sou muito preocupada com a trajetória de um ser por uma escola. Porque eu acho que a escola, ela tem um poder muito grande pra marcar pro bem e pro mal. Então eu tenho essa preocupação de estar atenta ao que pode não ser legal.

Diante disso, a professora conclui, pelo que pode pensar ser possível durante o processo de realização de uma entrevista, que o que interessa a constituição da sua identidade profissional são aspectos marcados pela preocupação com a educação responsável e atenta ao tratamento respeitoso aos alunos e alunas que não deixar de fazer parte, segundo ela, do que está em jogo quando o foco é o ensino de gênero.

No que diz respeito ao exame da relação entre saber docente para o ensino de gênero e a identidade profissional da professora Joana, pude perceber algo semelhante com o que foi narrado pela professora Bárbara. A professora Joana se reconhece como uma profissional cuja identidade se constitui da atenção voltada para o ensino de gênero, ainda que esse aspecto seja minimizado em comparação com práticas e saberes que, de acordo com a narrativa transcrita abaixo, podem ser consideradas tanto ou mais relacionada a gênero.

**Joana:** Me reconheço como uma docente atenta as questões de gênero, mas talvez eu não seja mais, assim, necessariamente do que outras pessoas. Esse lugar é que eu não me reconheço, assim. Entendeu? Tipo...mas eu sou bastante atenta a isso pela minha própria formação, pela militância, por tudo isso, Pela minha realidade, pelo meu histórico, né. Sim, eu sou atenta. Tento ao máximo, assim, eu acho que não debato mais gênero com eles [alunos] porque eu só fico com o sexto e sétimo ano. Que eu acho que se eu pegasse, por exemplo, oitavo e nono ano, se eu pegasse o nono ano, nossa, como eu ia debater gênero.

Desta forma, a professora afirma sua identidade docente a partir da relação com o trabalho com as questões de gênero ainda que, para ela, o reconhecimento dessa identidade

se constitua da sua atuação na militância com assuntos relacionados a feminismo e gênero, como pode ser possível compreender a partir do trecho abaixo.

**Joana:** [...] eu acho que talvez eu seja reconhecida como uma professora atenta às questões de gênero porque, por conta da militância, né, que muita gente me conhece e aí, me tem no Facebook, essas coisas e vê que eu sempre estou postando coisas sobre, assim. Eu acho que talvez seja por isso, é...acho que talvez porque, em sala de aula, nas salas de aula, assim, da pós, né, eu sempre tentava fazer um pouco mais dessa discussão, assim, trazendo essas questões de gênero também. É assim, às vezes nem era diretamente relacionada ao que a gente estava estudando, mas era assim, alguma atrocidade que algum colega falava sabe. Porque também não é porque tá numa pós-graduação que é desconstruído, né.

Na análise da forma como as professoras Francisca e Celina entendem a relação entre suas identidades profissionais e os saberes envolvidos no trabalho com o ensino de gênero, puder perceber que este não é um aspecto sob suspeita. Francisca parece estar certa da importância do seu trabalho com gênero para a sua identidade profissional e também para o seu reconhecimento e deixa isto claro no seguinte trecho extraído de sua entrevista, quando a professora responde a minha questão se gênero importa ao entendimento da sua identidade docente.

**Francisca:** Importa. Importa bastante porque eu acho que ...eu já, já lido com crianças ali que já são alvos de todos os tipos de exclusão. Então eu tento fazer com que a escola não seja mais um espaço disso, né. E a gente sabe que muitas vezes a escola é, né. Por n motivos que às vezes não são só ligados a gênero, a raça, mas enfim, por uma questão realmente do cognitivo, enfim, do intelectual. Então eu tento o máximo fazer pra que a escola não seja, pra que eles não sintam a escola como mais um espaço de exclusão.

Com isto, pode ser possível perceber que para a Francisca, a relação entre gênero e a sua identidade docente passa pelo seu compromisso, como professora de história, em transformar a escola e a educação em espaço e prática promotora de relações pautadas no respeito e inclusão, para as quais os sentidos de gênero contribuem.

Pensando no que a professora Celina entende a respeito da relação entre a sua identidade profissional e os saberes mobilizados para gênero, cheguei a uma análise próxima da que produzi com relação à professora Francisca. Para Celina, há o reconhecimento que segundo ela, é absoluto, da relação entre a sua identidade profissional e o que sabe para ensinar gênero, ainda que esses saberes e entendimentos de gênero, como fica claro no trecho abaixo, tenham sofrido mudanças ao longo de sua experiência profissional.

**Celina:** Reconheço. Sim, sempre. Isso é muito consciente pra mim. Não é alguma coisa que, ah, acabou sendo. É uma, faz parte de uma prática consciente minha, de incluir essas questões. Só que assim, eu queria, isso eu fiquei pensando que eu queria muito te dizer. Eu não, com o passar do tempo, assim, né, dos anos e de umas reflexões minhas, eu não vejo mais sentido em trabalhar as questões de gênero de

uma forma estanque, assim, ou separado, entendeu? Então agora, hoje, a gente vai falar sobre o gênero. Eu acho que é um tema transversal mesmo, né, então ele tá dentro dos conteúdos. Eu não tenho uma aula separada pra falar das mulheres na segunda guerra mundial né. Porque a abordagem que eu apresento em sala é uma abordagem que, assim, meu grande esforço é isso mesmo, de humanizar a história, de fazer a história palpável sabe?

A humanização do ensino de história se torna possível para Celina, portanto, pelo seu olhar para as questões de gênero, pelos saberes que mobiliza para a orientação desse olhar.

O exame da relação entre os saberes que as professoras mobilizam para gênero e a constituição das suas identidades docentes mostrou, portanto, que os entendimentos sobre essa articulação não se sustentam sempre em certezas, havendo, inclusive, professoras que duvidam se podem ser, de fato, reconhecidas como profissionais atentas às questões de gênero no ensino de história. Há, também, quem secundarizou os sentidos e saberes mobilizados para o ensino de gênero no entendimento da identidade profissional.

Entendi que nos casos em que houve dúvida acerca dessa relação entre saberes e identidade se fez presente o questionamento sobre o que deveria ser, de fato, um trabalho docente atento aos sentidos de gênero ou a partir dele fundamentalmente constituídos. Foi possível perceber que nesses casos os saberes considerados como de fato pertinentes à identidade de uma docente preocupada com gênero em suas práticas, eram aqueles que se pode entender como advindos da experiência militante nos movimentos feministas e que possuem gênero como pauta.

Diante disso, cabe-me indagar sobre o que pode estar sendo considerado como saber advindo da experiência militante e da sua relação com aqueles que mesmo afastados dela são mobilizados em direção ao ensino de gênero. Pode-se pensar, também, que o investimento teórico e político nos saberes docentes que podem ser mobilizados para a constituição de práticas compromissadas com gênero, em especial no ensino de história, pode contribuir para o fortalecimento dos processos de produção de identidades docentes dos quais façam parte entendimentos seguros, ainda que não estáveis, sobre esses saberes e do seu compromisso com uma educação voltada para gênero.

## **FECHAMENTO PROVISÓRIO: CAMINHOS PERCORRIDOS E CAMINHOS A PERCORRER**

Com esta pesquisa objetivei compreender possibilidades de caminhos para o ensino de gênero que escapassem ao contexto políticos que deseja proibi-lo e às análises teóricas que são quase consensuais no entendimento de que professores e professoras não detém saberes para ensinar e lidar com as questões de gênero que constituem o currículo e a escola.

Na busca por esses caminhos, escolhi investigar aqueles que se dão a partir da mobilização de saberes docentes para o ensino de gênero, focando, para isso, na sua relação com os sujeitos que os mobilizam, professoras (es). Optei pelo entendimento dessa relação no contexto do ensino de história, compreendendo que o entendimento a seu respeito coloca demandas específicas à questão e objetivo de pesquisa.

Dessa forma, propus-me a investigar a relação entre professoras (es) de história com os saberes mobilizados para gênero tendo em vista os sentidos atribuídos por esses sujeitos a gênero, bem como aos saberes docentes que consideram importantes para o trabalho com gênero. Compreendendo que essa relação também se dá pela articulação entre o saber docentes e o saber ensinado, busquei analisá-la com o foco sobre o que as professoras afirmaram tratar sobre gênero na disciplina história. Entendendo que as relações entre saber docente e saber ensinado contribuem para a compreensão acerca dos processos constitutivos das identidades profissionais, busquei analisar os sentidos que as professoras entrevistadas conferiam á articulação entre as respectivas identidades docentes e os saberes cuja importância para o trabalho com as questões de gênero foi afirmada em suas narrativas.

Como fechamento provisório, considero que tais objetivos foram cumpridos, possibilitando análises e entendimentos satisfatórios. No que diz respeito aos sentidos de gênero que as professoras de história entrevistadas atribuíram em suas narrativas, pode-se dizer que eles giram em torno das problemáticas ligadas à identidade, apontando o compromisso do ensino de história com o entendimento da sua diversidade e variabilidade, e também daquelas relacionadas ao uso de gênero como ferramenta teórica e didática a partir da qual se acredita ser possível o entendimento sobre o caráter social das construções identitárias, e também das relações entre elas.

Foi possível compreender que os sentidos que as professoras atribuíram a gênero determinavam a sua abordagem no ensino de história, bem como ao entendimento dos saberes docentes que consideraram necessários para isso. Sendo assim, pude perceber que a relação

das professoras com tais saberes, de maneira específica, constituiu-se a partir do que Tardif (2012) chama de interioridade, por considerar que eles se constituíram de experiências intimamente ligadas às demandas e contingências profissionais e pessoais das docentes. Isto é, os saberes que afirmaram mobilizar para o ensino de gênero advém das buscas das professoras por entendimentos mais consolidados sobre esse conceito e as possibilidades de sua abordagem didática, expressas em estudos e leituras independentes, e realização de cursos de formação continuada voltados para a temática. Nesse caso, em específico, fica expresso que o que afirmam as professoras saberem para tratar de gênero no currículo de história se articula a conhecimentos teóricos por ela demandados a partir da reflexão sobre as suas práticas docentes.

No que diz respeito ainda à essa interioridade da relação com os saberes, fica latente a a função dos contextos e relações pessoais da professoras, como aqueles marcados pelo casamento e maternidade, como lugares e experiências de produção de saber que podem ser recontextualizados no ensino de história. Para isto, demonstrou-se necessária a constante avaliação, reflexão e questionamento das experiências de trabalho docente, para que fosse então possível pensar nas articulações e demandas por ele exigidos. Nesse sentido, as professoras mostraram-se atentas aos contextos e situações de trabalho docente, bem como às demandas de alunos e alunas, sobretudo essas últimas, por conhecimento de gênero. Diante da formação docente inicial, apontada, no geral, como deficiente e lacunares quanto ao tema, as professoras se mostraram ativas na busca por saberes que dessem conta das demandas por gênero.

Os saberes docentes de cuja constituição as professoras entrevistadas demonstraram participação direta, ativa e opcional, foram percebidos, nesta pesquisa, em relação com o saber apontado como ensinado no currículo de história a partir da preocupação prioritária com a história das mulheres. Esta preocupação se origina da complexidade no entendimento não apenas do conceito de gênero, como também da sua mobilização no ensino de história apontada, em algumas situações, pelas professoras entrevistadas. Suas narrativas denotam que sentidos de gênero e entendimentos do seu uso distintos produziram abordagens de gênero mais ampliadas e complexas, tendo em vista sua potencialidade como categoria útil de análise histórica (SCOTT, 1995), e aqui acrescento, como categoria útil à produção do conhecimento histórico escolar e orientação de saberes e práticas docentes.

As análises desenvolvidas apontaram para o entendimento nem sempre claro e consolidado das professoras sobre os lugares e relevância dos saberes docentes mobilizados para o ensino de gênero nos processos constitutivos das identidades profissionais. Foi possível perceber que duas das professoras entrevistadas não se reconheciam, enquanto profissionais, e maneira imediata, a partir dos trabalhos desenvolvidos com gênero, ainda que eles fossem reconhecidos com algum destaque, em pelo menos um dos casos. Nesse contexto, as entrevistas e as narrativas que as configuraram pareceram possibilitar as atribuições de sentidos às identidades profissionais a partir dos saberes em jogo para a abordagem de gênero. As narrativas de si, portanto, atuando na constituição dos sujeitos e a produção de sentidos aos seus saberes e identidades.

De modo geral, a realização desta pesquisa aponta para a necessidade de maior investimento na investigação dos sentidos de gênero mobilizados por professoras (es) de história, e na sua relação com os saberes que para o seu ensino são requisitados. A partir disso, acredito ser possível pensar em estratégias para a elaboração de contextos formativos atentos às lacunas e potencialidades que os sentidos de gênero recorrentes e em destaque no ensino de história apresentam.

Também considero que os resultados desta pesquisa encaminham para a análise mais cuidadosa a respeito da constituição do que se sabe para o ensino de gênero no currículo de história e de como esse saber se articula à prática docente, de modo a produzir orientações para os cursos de formação docente e para os de caráter continuado, sobretudo aqueles com ênfase em gênero. Além disso, destaco a relevância dos estudos neste trabalho empreendidos para professores e professoras de história que, de maneira direta e ativa, atuam na busca pela compreensão dos seus próprios caminhos de trabalho com gênero e também na orientação daqueles que buscam.

Reforço, ainda, a importância em se investir teórica e politicamente nos estudos sobre a relação entre os saberes docentes mobilizados para o ensino de gênero no currículo de história e as identidades profissionais, por considerá-la não muito consolidada. Penso que o investimento no estudo dessa relação pode contribuir tanto para o fortalecimento das identidades docentes, como para a maior compreensão da responsabilidade que os saberes mobilizados para o ensino de gênero podem ter. Isto, obviamente, se o projeto de educação e currículo escolar, bem como de ensino de história e profissão docente em que se deseja investir considerar as questões e sentidos de gênero como aspectos constituintes, além de

responsáveis por abrir suas possibilidades e sentidos. Além de também abrir ideias fixadas, e muitas das vezes violentas, sobre os corpos, identidades, diferenças, desejos e relações afetivas dos sujeitos que a escola e o ensino de história, durante bastante tempo, insistiu em normatizar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. *A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007

AZEVEDO, Paula Tatiane de. *É para falar de gênero sim! uma experiência de formação continuada para professoras/es de história*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016

BENTO, Berenice. *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011

BITENCOURT, Silvana Maria. *A contribuição de teóricas feministas para os estudos de gênero*. Revista Ártemis, Vol. XVI n 1; ago-dez, 2013. pp. 178-185

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lucia Velloso. (Auto) *Biografia e práticas de formação: lugares de aprendizagem e (re) invenção de si*.

BRITTO JÚNIOR; Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. *A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos*. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANDAU, Vera. *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 342-357, 2016

CAIMI, Flávia Eloísa. *A história na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerras de narrativas?* Revista do Lhiste, Porto Alegre, n. 2, vol. 3, jan/jun. 2016

CAIMI, Flávia Eloísa. *Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa*. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado* Rio de Janeiro: FGV Editora, Edição do Kindle, 2015. E-Book. ISBN: 978-85-225-1771-8

CARA, Daniel. *O Programa “Escola sem Partido” quer uma escola sem educação*. In: A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. *O ocularcentrismo na base curricular de história*. Revista do Lhiste, Porto Alegre, n. 2, vol. 3, jan/jun. 2016

CORREA, Denis Renan. *A base e o edifício: balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC*. Revista do Lhiste, Porto Alegre, n. 2, vol. 3, jan/jun. 2016

DELORY- MOMBERGER, Christine. *Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2014, Vol. 19, Núm. 62, pp. 695-710

DELORY- MOMBERGER, Christine. *A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Benna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica. Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012

FERREIRA, Windyz Brazão. *O conceito de diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos*. Revista Retratos da Escola, n.17, v. 9, p. 299-319, jul/dez. 2015

FERREIRA, Ângela Ribeiro. *Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de história*. Ponta Grossa, Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006

GABRIEL Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Narrativas escolares do rio de Janeiro: quem são os sujeitos dessas histórias? In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcos Leonardo Bonfim (orgs.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016

GABRIEL, Carmen Teresa. *Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Para uma outra definição da cultura escolar)*. ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado Rio de Janeiro: FGV Editora, Edição do Kindle, 2015. E-Book. ISBN: 978-85-225-1771

GABRIEL, Carmen Gabriel.; MONTEIRO, A.na Maria.. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, A.M.F.C.; GABRIEL, C.T.; COSTA, W.da; ARAUJO, C.M.de. (Org.). Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1ed. Rio de Janeiro: MauadX FAPERJ, 2014, v. 1, p. 23-40.

GONÇALVES; Nádia; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Docentes e ensino de história: os “porquês” dos saberes e práticas em questão*. 2017. In: Ana Heloisa Molina; Carlos Augusto Lima Ferreira. (Org.). Entre Textos e Contextos: caminhos do ensino de História. 1ed. Curitiba (PR): Editora CRV, 2016, v. 1, p. 387-406.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação e Realidade. 15-46. jul./dez.1997

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência*. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19

LOPES Gabriella Assumpção da Silva Santos Lopes; FREITAS, Juliana Ferreira; BEZERRA, Vinicius de Oliveira. *Projeto “Discutir desigualdade na busca por igualdade: relações de gênero e o ensino de história*. Revista Cadernos de Gênero e Diversidade. v. 1, 2015

LOPES, A. C. & MACEDO, E. Capítulo 1: *Currículo*. In: Teorias de Currículo. SP: Cortez, p. 19-42, 2011.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Curriculo, gênero e sexualidade-refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico"*. Labrys- Estudos feministas. N. 1-2, julho/ dezembro, 2002

LOURO, Guacira Lopes. *O currículo e as diferenças sexuais e de gênero*. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Editora. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 1998

LOURO, Guacira Lopes 1997. *Gênero y magisterio en Brasil: identidad, historia y representación*. Revista Cuadernos de critica de la cultura, n . 30, 1997

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. educação e realidade. 20(2):101-132. jul/dez. 1995

MACEDO, E. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006

MAIA, MARCOS FELIPE GONÇALVES; ROCHA, DAMIÃO. *Ideologia de gênero: tensões e desdobramentos na educação*. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017

MANZINI, E. J. *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. In: Anais Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. Bauru: USC, 2004

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, 1990-1991, pp. 149-158

MONTEIRO, A. M. F.C.; AMORIM, M. O. *Potencialidades das 'Narrativas em Si' em Narrativas da História Escolar*. Revista História Hoje, v. 4, p. 15-31, 2016

MONTEIRO; Ana Maria; RALEJO, Adriana; AMORIM, Mariana. *Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de história*. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcos Leonardo Bonfim (orgs.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Aulas de História: questões do/no tempo presente*. Educar em Revista, p. 165-182, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria Monteiro Ferreira da Costa; PENNA, Fernanda de Araújo. *Ensino de história: saberes em lugar de fronteira*. Educação e Realidade, v. 36, p. 191-211, 2011

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *A história ensinada: algumas configurações do saber escolar*. História & Ensino (UEL), Londrina, v. 9, p. 1-35, 2003
- NUNES, Celia Maria Fernandes. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/200
- NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa. v. 47. n. 166. pp. 1106-1133. out./dez., 2017
- NÓVOA, António. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995
- PARAISO, Marlucy Alves. *Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender*. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. *A experiência em formação*. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011
- PENNA, Fernando Araújo. *Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora*. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcos Leonardo Bonfim (orgs.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016b
- PENNA, Fernando Araújo. *O ódio aos professores*. In: A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016a.
- PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de história: operação historiográfica escolar*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013
- PINSKY, Carla Bassanezi. *Estudos de Gênero e História Social*. Estudos Feministas, Florianópolis, 17(1): 296, janeiro-abril/2009
- RAGO, Margareth. *Epistemologia Feminista, Gênero e História*. PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.)- masculino, feminino, plural. Florianópolis: Ed.Mulheres,1998
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990*. Cadernos Pagu, 2001
- SANTIAGO, M.; AKKARI, A; MARQUES, L. P. Os caminhos do interculturalismo no Brasil. In: *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 15-33, 2013
- SCOTT, Joan. *Usos e abusos de gênero*. Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012
- SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise história*. Educação e Realidade. 71-99. jul./dz. 1995

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. *A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, Jan./Abr. 2016.

SILVA, Anna Paula Campos da. *Mulheres nos livros didáticos de história: uma análise a partir da perspectiva de gênero*. Rio de Janeiro. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Bacharel em História, 2016.

SILVA, Valeria Fernandes da. *Entre silêncios, esquecimentos e exclusões: das dificuldades em se falar de Gênero e mulheres nos PCN's e nas aulas de História*. Labrys- Estudos feministas. Mai-jun-2017

SILVA, Cristiani Bereta da. *O saber histórico escolar sobre as mulheres: relações de gênero no livro didático*. Caderno Espaço Feminino, v. 17, n 1, 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. *As teorias pós-críticas. in: teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto Editora. Portugal, 2000

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *A entrevista na pesquisa em educação- uma arena de significados*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

SOARES, Maria da Conceição; SILVA, Leonardo Nolasco. *Diferença, identidade e ficção: tecer currículo em redes, narrar os cotidianos e inventar o presente*. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 588-598, set./dez. 2015

SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. *A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores*. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff. *A pesquisa como prática discursiva*. In: SPINK, Mary Jane (org.). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro, 2013. ISBN: 978-85-7982-068-7. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Esta publicação é parte da Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais

TARDIF, Maurice. *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

TÍLIO, Rafael de. *Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas*. Gênero. Niterói. v.14. n.2 . p.125-148.1.sem.2014

VIEIRA, Hamilton Édio dos Santos. *A construção dos saberes docentes: um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de História acerca da temática de diversidade sexual*. sa, 2016. *Dissertação (mestrado)*. Universidade Estadual Paulista

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. *Estratégias do uso d gênero no ensino de historia: narrativa histórica e formação de professores*. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.4, nº8 jan-jun, 2015.p.49-65

## APÊNDICE

**APÊNDICE 1**

**ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS  
INDICADAS**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES E PROFESSORAS PARA A PESQUISA “Entre o “não poder” e o “não saber”, há caminhos?: Narrativas docentes sobre ensino de gênero no currículo de história**

Pesquisadora: Anna Paula Campos da Silva

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

**Pré- entrevista**

- Apresentação da pesquisa e da pesquisadora e da forma como cheguei ao docente.
- Explicação do desenvolvimento e objetivo da entrevista.
- Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Solicitação para gravação em áudio da entrevista
- Solicitação dos dados pessoais: Nome completo; contato; local e ano de nascimento; local de trabalho atual, no magistério e fora dele

**Entrevista**

**1. Formação inicial**

- Escolha da profissão
- Instituição(ões) e ano(s) de formação
- Características gerais da formação inicial aspectos positivos e negativos; aproximações e distanciamentos da formação disciplinar (em História) e pedagógica (Licenciatura)
- Importância da formação inicial para a construção da prática e identidade docente

**2. Formação continuada**

- Construção de experiências formativas após a formação inicial: instituição e ano; características; justificativa de escolha; relação com a formação inicial e com a prática docente

### 3. Trajetória profissional

- Instituições, séries (anos), etapas de ensino e tempo de trabalho
- Preferências profissionais (institucionais-público, privado; séries e etapas de ensino)
- Desafios da docência; alegrias e dificuldades na profissão
- Relação entre a prática e a construção da profissão docente
- Outras experiências profissionais e sua relação com a prática docente

### 4. Questões específicas: gênero no ensino de história; saberes e práticas

- O que considera ser necessário saber para ensinar e ser professor(a) de história? Essa percepção tem se modificado ao longo de sua trajetória profissional?
- Quais têm sido as principais contribuições para a constituição do que considera necessário saber para ensinar história?
- Você foi indicado (a) por um(a) professor(a) para contribuir com a presente pesquisa por ser considerado como um docente atento às questões de gênero em sua prática profissional. Você se reconhece nesse lugar? Essa é uma questão importante para a construção da sua identidade docente?
- De que forma as questões de gênero emergem em sua prática docente? A quais conteúdos e temas do ensino de história você relaciona às questões de gênero? Quais são os recursos didáticos produzidos/mobilizados para a construção dessas relações?
- Quais são os saberes que considera necessários para ensinar gênero?
- Quais têm sido as principais referências para a constituição daquilo que você sabe abordar gênero no ensino de história?
- Como tem compreendido gênero em sua prática docente? Essa compreensão tem se transformado ao longo de sua trajetória profissional?
- Como tem sido a relação dos alunos, da(s) instituição(ões) em que leciona e da comunidade escolar com a abordagem de gênero que tem feito?
- Em sua prática docente, tem encontrado dificuldades/resistência para abordar as questões de gênero? Em caso afirmativo, quais são elas?
- Acredita ser importante abordar gênero no ensino de história e na escola, de maneira geral? Por quê?

**APÊNDICE 2**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: "Gênero no Ensino de História: uma análise a partir dos saberes e práticas docentes".

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que pretende investigar a relação de professores(as) de História com os saberes que produzem e mobilizam para abordar gênero em suas práticas profissionais. A pesquisa constará da realização de uma entrevista semiestruturada baseadas em um roteiro pré-estabelecido.

A entrevista será realizada apenas com a pesquisadora responsável pela pesquisa, com duração aproximada de uma hora e meia, na qual você será convidado(a) a dar seu depoimento de forma livre guiado apenas por um roteiro de perguntas. Nossa entrevista será gravada para que depois seja ouvida, transcrita e estudada, sem que sofra nenhuma alteração relativamente ao que foi dito. O uso do gravador deve ser permitido por você, mas quando quiser que desligue é só avisar.

As informações obtidas serão utilizadas apenas para esta pesquisa, o que inclui eventos acadêmicos internos e externos à instituição na qual está sendo desenvolvida. O material obtido das gravações das entrevistas, tais quais transcrições e áudio, poderá ser utilizado nos eventos de divulgação científica citados e em demais produções de conclusão e apresentação da pesquisa. Estes usos estarão submetidos ao princípio de anonimato, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome. Apenas a pesquisadora responsável e sua professora orientadora terão acesso ao material da pesquisa, não sendo permitido a terceiros, garantido sua proteção contra qualquer tipo de discriminação e ou estigmatização.

Não há riscos físicos relacionados à execução da pesquisa. Caso haja algum desconforto ao longo da entrevista, você pode recusar-se a responder a qualquer pergunta ou

desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento.

Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), você tem direito a tratamento médico, bem como às indenizações legalmente estabelecidas (pelas quais a pesquisadora principal se responsabiliza).

A pesquisa não proporciona nenhum benefício direto a você, mas sua contribuição pode auxiliar este projeto que busca analisar os saberes docentes produzidos e mobilizados para abordar questões de gênero no ensino de história, lançando luz e questões para os campos do Currículo, do Ensino de História e dos Estudos de Gênero.

Não há despesas pessoais para você por conta da pesquisa assim como também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Você terá o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais e finais desta pesquisa. Os resultados desta pesquisa, após sua conclusão, serão divulgados em meio científico, como periódicos e eventos, referentes ao tema.

Em qualquer momento da pesquisa você terá acesso à profissional responsável pela pesquisa no endereço: Rua Luiz Beltrão, 421, apartamento 101, Vila Valqueire, Rio de

Janeiro; telefone: (21) 31907147/ (21) 995580270; e pelo endereço de e-mail: annapaula.mcampos@gmail.com.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim.

Eu discuti com a pesquisadora Anna Paula Campos da Silva sobre a minha aceitação em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento médico se necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

---

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_