

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LILIAN FERNANDA SOUZA SILVA**

**A HISTÓRIA DAS MULHERES NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA  
EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

**RIO BRANCO – ACRE**

**2018**

LILIAN FERNANDA SOUZA SILVA

A HISTÓRIA DAS MULHERES NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA  
EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Dissertação apresentada como requisito necessário para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Linha de Pesquisa: Formação de professores e trabalho docente.

Orientadora: Professora Doutora Tânia Mara Rezende Machado

RIO BRANCO – ACRE

2018

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

LILIAN FERNANDA SOUZA SILVA

A HISTÓRIA DAS MULHERES NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA  
EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Dissertação apresentada como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Linha de pesquisa: Formação de professores e trabalho docente.

Data da aprovação: 01 de outubro de 2018.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado  
Orientadora – Universidade Federal do Acre

Profa. Dra. Verônica Aparecida Silveira Aguiar  
Examinadora Externa – Universidade Federal de Rondônia

Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno  
Examinadora Interna – Universidade Federal do Acre

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- S586h Silva, Lilian Fernanda Souza, 1991 -  
A história das mulheres no currículo do curso de Licenciatura em História da  
Universidade Federal do Acre / Lilian Fernanda Souza Silva; orientadora: Dra.  
Tânia Mara Rezende Machado. – 2018.  
141 f.: il. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Mestrado Nacional  
Acadêmico em Educação, Rio Branco, 2018.  
Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndices.
1. História das mulheres. 2. Gênero. 3. Licenciatura em História. I. Machado,  
Tânia Mara Rezende (orientadora). II. Título.

CDD: 370

*À minha mãe, Vera, e à minha avó Zulmira, mulheres de força e coragem.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar, iluminar e me dar forças e tranquilidade para seguir em frente.

À minha orientadora, Professora Tânia Mara Rezende Machado, por todos os ensinamentos e pela disponibilidade, compreensão e confiança a mim sempre dedicados.

Às professoras Verônica Aparecida Silveira Aguiar e Ednacelí Abreu Damasceno, por aceitarem gentilmente o convite para participar da minha banca, pelas suas valiosas contribuições na minha qualificação e pela indicação de textos, autoras(es) e livros.

Às professoras e aos professores do curso de Licenciatura em História da Ufac, por aceitarem participar desta pesquisa.

Ao Secretário Railton e ao Coordenador Euzébio do Curso de Licenciatura em História da Ufac, pela disponibilidade em ajudar.

À minha mãe, Vera, e à minha irmã Veluma, pelo apoio incondicional.

À minha sobrinha Ísis e ao meu sobrinho João, pelos momentos de alegria que me deram forças nos momentos difíceis.

Ao meu marido Marcelo, pelo amadurecimento e crescimento, por acreditar no meu potencial, mesmo quando eu não mais acreditava.

À comunidade do Santuário São Francisco de Assis de Brasília-DF, pelo acolhimento, paz, descanso e esperança.

À amiga Letícia Mendonça Lopes Ribeiro, por todo apoio desde a inscrição no processo seletivo do mestrado até o seu término, sempre disposta a me ouvir e tirar todas as minhas dúvidas.

À minha turma do mestrado em Educação, em especial a Tatyana Lima, pelo companheirismo e estímulo nesta etapa de amadurecimento intelectual e pessoal.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, minha gratidão e respeito.

## RESUMO

Este trabalho analisa de que modos a história das mulheres se configura no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre – Ufac. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e fez uso de procedimentos metodológicos que consistiram em análise documental e aplicação de questionário. Entre os documentos, foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras(es) da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, tendo em vista que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Ufac ainda não foi reformulado para atender às atuais diretrizes fixadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015); as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História (Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002) e documentos internos à Ufac referentes ao curso de Licenciatura em História concernentes ao Projeto Pedagógico; e os Planos de Curso elaborados pelas(os) professoras(es) e Trabalhos de Conclusão de Curso de estudantes. As(Os) sujeitas(os) de pesquisa, na etapa de aplicação de questionários, foram 08 docentes que lecionaram, em caráter efetivo, no curso de Licenciatura em História no período de 2014 a 2017. Para interpretação dos dados da pesquisa, optou-se pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2006). A fundamentação teórica ancora-se em autoras(es) do campo do currículo, tais como: Sacristán (2000), Silva (2010) e Louro (1997), e em autoras que oferecem elementos essenciais ao estudo da história das mulheres, dentre essas: Perrot (2005); Soihet e Pedro (2007); Scott (1995, 2011) e Butler (2003). Os resultados da pesquisa apresentaram, no primeiro momento (análise documental), o silêncio sobre as mulheres nos documentos nacionais e institucionais. No segundo momento (aplicação de questionário), depreendeu-se dos dados coletados uma divergência em relação ao resultado da análise dos documentos, pois a maioria das(os) sujeitas(os) reconhece a importância dos estudos sobre a história das mulheres e a sua insuficiência no currículo do curso e indica que, durante a prática docente, propõe alguns estudos sobre a temática, o que sugere que a história das mulheres é estudada no curso de Licenciatura em História da Ufac somente na informalidade, no cotidiano da sala de aula.

**Palavras-chave:** História das Mulheres. Gênero. Currículo. Licenciatura em História.

## ABSTRACT

This paper analyzes in which ways the history of women sets in the curriculum of the Teaching Degree in History at the Federal University of Acre – Ufac. The research used a qualitative approach and made use of methodological procedures that consisted of documentary analysis and application of survey. Among the documents, were analyzed the National Curriculum Guidelines for the Training of Teachers of Basic Education, in Higher Education, Teaching Degree, of undergraduate (Resolution CNE/CP no. 1, of 18 February 2002, given that the Pedagogical Project of the Teaching Degree in History of Ufac still has not been reformulated to meet the current guidelines established by Resolution CNE/CP n° 2, 1 July 2015); the National Curriculum Guidelines for the courses of History (Resolution CNE/CES no. 13, 13 March 2002) and internal documents of Ufac relating to the Teaching Degree in History pertaining to the Pedagogical Project; and the Course's Plans, prepared by the teachers, and the Students Undergraduate Theses. The subjects of the research, in the stage of application of questionnaires, were 08 teachers who taught, effectively, in the course of Teaching Degree in History in the period from 2014 to 2017. To interpret the data from the research, we opted for the content analysis technique (BARDIN, 2006). The theoretical basis is anchored in the authors of the field of the curriculum, such as Sacristán (2000), Silva (2010) and Laurel (1997), and authors who offer essential elements to the study of women's history, among these: Perrot (2005); Soihet and Peter (2007); Scott (1995, 2011) and Butler (2003). The results of the research presented, in the first moment (documentary analysis), the silence about women in the national and institutional documents. In the second moment (application of survey), it was understood from the data collected a divergence in relation to the result of the analysis of the documents, since the majority of the subjects recognizes the importance of the studies on the history of women and its insufficiency in the curriculum of the course indicates that, during the teaching practice, proposes a few studies on the subject, which suggests that the history of women is studied in the course of Teaching Degree in History of Ufac only informally, which means, in the daily life of the classroom.

**Keywords:** History of Women. Gender. Curriculum. Teaching Degree in History.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BM	Banco Mundial
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cela	Centro de Educação, Letras e Artes
Cepex	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCLH	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História
RBH	Revista Brasileira de História
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Ufac	Universidade Federal do Acre
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Estrutura curricular do curso de Licenciatura em História (matutino/noturno)	65
Quadro 2 –	Quadro de equivalência entre os componentes curriculares obrigatórios referentes às versões de 2006, 2008 e 2014 do PPCLH	75
Quadro 3 –	Informações sobre disciplina ofertada no primeiro semestre letivo de 2016 no curso de Licenciatura em História da Ufac	79
Quadro 4 –	Informações sobre disciplina ofertada no segundo semestre letivo de 2016 no curso de Licenciatura em História da Ufac	80
Quadro 5 –	Levantamento de Trabalhos de Conclusão do Curso de Licenciatura em História da Ufac sobre Mulheres, relacionados por título, autoria e ano	82

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 A HISTÓRIA DAS MULHERES NA HISTORIOGRAFIA</b> .....	<b>24</b>
2.1 O MOVIMENTO FEMINISTA EM ONDAS .....	24
2.2 A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DAS MULHERES COMO CAMPO HISTORIOGRÁFICO .....	29
2.2.1 A Categoria Gênero e a História das Mulheres .....	35
<b>3 AS TEORIAS DO CURRÍCULO E AS MULHERES</b> .....	<b>42</b>
3.1 AS TEORIAS TRADICIONAIS DE CURRÍCULO .....	46
3.2 TEORIAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO .....	47
3.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO .....	49
3.4 AS MULHERES E O CURRÍCULO .....	50
<b>4 POLÍTICAS CURRICULARES: QUAL ESPAÇO É DESTINADO ÀS MULHERES NOS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)?</b> .....	<b>55</b>
4.1. AS ORIENTAÇÕES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE HISTÓRIA .....	55
<b>5 AS INVISIBILIDADES DAS MULHERES NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC</b> .....	<b>64</b>
5.1. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: UM DOCUMENTO ESCRITO POR HOMENS.....	64
5.2. AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS E O SILÊNCIO SOBRE AS MULHERES	70
5.3. O CURRÍCULO MOLDADO PELAS(OS) PROFESSORAS(ES) DA ÁREA DE HISTÓRIA DA UFAC: AS MULHERES ESTÃO PRESENTES? .....	74
5.4. O INTERESSE DAS(OS) ESTUDANTES EM ESCREVER SOBRE A HISTÓRIA DAS MULHERES NOS TCCS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC .....	81
<b>6 O POSICIONAMENTO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC QUANTO À IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA DAS MULHERES</b> .....	<b>84</b>
<b>7 CONCLUSÃO</b> .....	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>101</b>
<b>APÊNDICES E ANEXO</b> .....	<b>108</b>
APÊNDICE A – Carta de apresentação do questionário aplicado aos professores do curso de Licenciatura em História da Ufac.....	108

APÊNDICE B – Questionário disponibilizado no <i>Google Forms</i> .....	109
APÊNDICE C – Quadro do material analisado segundo eixos temáticos, universidade, autora(or), título, ano e publicação – outubro de 2017 .....	111
APÊNDICE D – Trabalhos de Conclusão do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre – 2014-2017.....	113
ANEXO – Quadro de disciplinas obrigatórias com ementas e referências retirado do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História.....	117

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a história das mulheres no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre – Ufac, visando analisar de que modos a história das mulheres configura-se nele.

A escolha desse objeto está intrinsecamente ligada a minha trajetória enquanto aluna do curso analisado, no período de 2008 a 2012, já que à época me intrigava a ausência de estudos aprofundados sobre a história das mulheres, que apareciam geralmente reduzidos à história da sexualidade, ou ainda a outras questões pontuais, provenientes da vontade ou do posicionamento das(os) professoras(es). Nesse período, não compreendia o motivo pelo qual a história das mulheres não era considerada importante para compor o currículo, e nem mesmo por que a seleção dos componentes do currículo confere legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos e está estritamente relacionada às estruturas econômicas, culturais e sociais mais amplas (SILVA, 2010); apenas presumia, sem nenhuma solidez teórica, a parcialidade dessa seleção.

Além disso, este estudo guarda marcas da minha identificação com o Gênero feminino. Conseqüentemente, as vivências de situações de desigualdade na minha constituição como mulher, filha e trabalhadora fazem-me refletir sobre os valores considerados “ideais” e “normais” para mulheres e homens. Percebi desde a infância, principalmente na escola, a tentativa de inculcação do que era modelo ideal de mulher: a meiguice, a organização, a compreensão, a passividade; enquanto dos meninos esperavam-se sempre o domínio, a força, a espontaneidade, as brincadeiras e os comportamentos que eu, enquanto criança, julgava muito mais divertidos. Portanto, minhas memórias; a percepção da naturalidade com que consenti, com o aval da sociedade, de, por diversas vezes, ser considerada inferior ou incapaz, exclusivamente pelo fato de ser mulher; a necessidade de esquematizar estratégias para vencer pré-conceitos; e a compreensão de que traços em mim foram intencionalmente construídos e que continuam influenciando a minha vida, fizeram interessar-me por esta temática. Em conformidade com o que aponta Louro (2007, p. 213):

O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos.

Aliada a essas questões, a leitura do artigo publicado pela professora Maria Beatriz Nizza da Silva, em 1987, intitulado “A História da Mulher no Brasil: tendências e perspectivas”, que critica a cristalização da estrutura Universitária Brasileira e, especificamente, da Universidade de São Paulo – USP, pelo pouco espaço que esta concede à história da mulher, incitou-me a pensar que ainda hoje a Ufac poderia apresentar uma realidade próxima à criticada por Silva em relação à USP, ainda na década de 1980:

E o que está ocorrendo no departamento de História? Ainda é difícil pensar-se em cursos de graduação sobre História da mulher, quer como disciplina obrigatória, quer como disciplina optativa. Torna-se mais fácil aos especialistas nessa área oferecer aos alunos de pós-graduação algumas disciplinas com ela relacionadas inseridas na área mais ampla denominada História Social [...] A História da Mulher ainda é encarada como “coisa de feminista” ou então como simples curiosidade fútil num leque de disciplinas que se propõe transmitir o essencial do saber histórico (SILVA, 1987, p. 76).

Essa dificuldade para a constituição da história das mulheres no meio acadêmico provém, principalmente, do fato de terem sido excluídas, pelo simples motivo de serem mulheres, dos relatos historiográficos, que por séculos as deixaram desaparecidas na categoria universal de homens.

Da História, a mulher é diversas vezes excluída [...]. A "profissão de historiador" é um trabalho de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que eles abordam são os da ação e do poder masculino, até mesmo quando eles se aventuram por novos territórios [...] (PERROT, 2005, p. 197).

Desde a sua constituição como disciplina científica no século XIX, a História tem um caráter masculino e seu conteúdo é frequentemente voltado à história política da qual as mulheres estão ausentes (PERROT, 2005). Somente a crítica dos movimentos feministas, em suas várias ondas de atuação, a uma ciência tradicionalista, sexista, racista, de caráter ideológico e particularista, com valores normativos masculinos (RAGO, 1998), impulsionou a emergência de novos temas e objetos e fizeram as mulheres ganharem espaço. Porém, é perceptível que ainda existe um grande caminho para que, de forma efetiva, haja mudanças epistemológicas que fomentem a igualdade entre mulheres e homens. A formação de docentes comprometidas(os) com essa causa poderia ser uma contribuição importante para tais mudanças, uma vez que a ausência da figura feminina na historiografia tem como consequência a falta de estudos sobre as mulheres também no ensino de História dos cursos de formação docente.

Esta no consideración del protagonismo histórico de las mujeres se traslada al ámbito educativo multiplicando su efecto: La Historia de las mujeres no está presente en los planes de estudio de las Universidades – salvo como optativa o en cursos de doctorado y postgrado – lo que supone que la mayor parte de las personas licenciadas lleguen a la docencia sin apenas haber recibido referencias relativas a la posición social y el protagonismo de las mujeres en las diferentes sociedades históricas (VALENCIA, 2005, p. 6).<sup>1</sup>

Motivada por essas inquietações e pela vontade de estudar a área de educação, passados mais de 04 anos da conclusão do curso de graduação, me inscrevi, pela primeira vez, na seleção de um mestrado, para o qual obtive aprovação. A curiosidade pela área é proveniente da proximidade com o meu atual cargo profissional: Técnica em Assuntos Educacionais, da carreira dos Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior, atualmente lotada na Universidade de Brasília. Isso aconteceu, principalmente, depois de uma tentativa desastrosa de lecionar na Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Educação do Estado do Acre, em que passei apenas 05 meses, me desdobrando para ministrar aulas, em 03 escolas, de 04 disciplinas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), para 03 turmas de ensino fundamental e 01 de ensino médio, sofrendo com controle direto por parte das(os) técnicas(os) da Secretaria Estadual de Educação e por parte da gestão das escolas.

Apesar de ter feito um curso de formação de professoras(es), quando ingressei no Mestrado Acadêmico em Educação, especificamente na linha de pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”, senti-me impactada pelo meu distanciamento das discussões travadas no campo da educação, o que frequentemente acontece às(aos) formadas(os) nas Licenciaturas atuais, que, apesar de serem cursos para formação inicial de docentes, na prática, mostram-se, muitas vezes, distantes dessa finalidade.

No entanto, no decurso de quase 01 ano, durante o período de cumprimento dos créditos das disciplinas do mestrado, tive contato com excelentes profissionais da área de educação, que me propuseram importantes leituras as quais me fizeram indagar-me e envolver-me cada vez mais com esse campo de pesquisa, e, finalmente,

---

<sup>1</sup> Tradução para o português: Esta desconsideração do protagonismo histórico das mulheres transporta-se para o campo educacional multiplicando seus efeitos: A história das mulheres não está presente nos currículos das universidades – salvo como disciplinas optativas em cursos de pós-graduação e doutorado – o que supõe que a maioria dos licenciados cheguem à docência sem ter recebido referências relativas à posição social e o protagonismo das mulheres nas diferentes sociedades históricas (VALENCIA, 2005, p. 6).

pude definir o meu objeto de estudo: a história das mulheres no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre – Ufac.

A Ufac é uma instituição pública e gratuita de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, mantida pela Fundação Universidade Federal do Acre e localizada no ocidente da Amazônia brasileira. É a principal formadora de professoras(es) que compõem as redes públicas e privadas de Educação Básica do estado e é formadora de várias(os) das(os) atuais docentes que compõem sua área de História. O seu curso de Licenciatura Plena em História está vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH e efetivou-se a partir de 1979, por meio do Parecer nº 7.627, de 12 de dezembro de 1978, do Conselho Federal de Educação, sendo reconhecido pelo Decreto Presidencial nº 83.151, de 22 de fevereiro de 1979. A partir de 1993, passou a ser unificada ao bacharelado, sendo desmembrado em 2006 para atender a legislação nacional específica. Desde 1996, a Licenciatura é oferecida nos períodos matutino e noturno, sendo destinadas 50 vagas para cada turno.

O atual Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História – PPCLH foi aprovado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufac (Cepex/Ufac) nº 28, de 11 de setembro de 2014, e portanto foi elaborado e está em vigor com base na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para a Formação de Professoras(es) da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, embora o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) já tenha estabelecido novas DCNs para a formação e capacitação de professoras(es) para a Educação Básica, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, publicada no mês de julho de 2015, no Diário Oficial da União, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 2/2015. Assim, optamos por delimitar nossa pesquisa no período de 2014, ano da última reformulação do PPCLH, até 2017, quando fizemos a coleta de dados.

Após a delimitação do objeto de estudo e sua contextualização, partimos para a definição das questões de pesquisa, ou seja, elaboramos a questão maior a que desejamos responder com o estudo, e aquelas menores que, uma vez respondidas, nos aproximaram da resolução do problema.

Nesse sentido, esta pesquisa teve o seguinte problema central: Como a história das mulheres configura no currículo do curso de Licenciatura em História da Ufac?

Diante dessa interrogativa maior, traçamos as seguintes questões de estudo:



- a) Em quais disciplinas do currículo do curso de Licenciatura em História da Ufac estão presentes os estudos sobre a história das mulheres?
- b) Quais referências teóricas sobre a história das mulheres estão presentes nos planos de curso elaborados pelas(os) docentes do curso de Licenciatura em História da Ufac?
- c) Qual enfoque dado a Gênero/mulheres nos documentos nacionais e institucionais que orientam a formação das(os) professoras(es) de História na Ufac?
- d) Quais as perspectivas e opiniões das(os) docentes do curso de Licenciatura em História da Ufac sobre a importância dos estudos sobre a história das mulheres no referido curso?

Considerando que os objetivos de uma pesquisa devem apresentar uma visão geral do tema, o objetivo principal deste trabalho consiste em analisar de que forma a história das mulheres configura no currículo do curso de Licenciatura em História da Ufac. Já os objetivos específicos desta pesquisa estão em conformidade com as questões de estudo e foram assim descritos:

- a) Mapear em quais disciplinas do currículo do curso de Licenciatura em História da Ufac estão presentes os estudos sobre a história das mulheres.
- b) Identificar quais referências teóricas sobre a história das mulheres estão presentes nos planos de curso elaborados pelas(os) docentes do curso de Licenciatura em História da Ufac.
- c) Averiguar que enfoque é dado a Gênero/mulheres nos documentos nacionais e institucionais que orientam a formação das(os) professoras(es) de História na Ufac.
- d) Compreender quais as perspectivas e opiniões das(os) docentes do curso de Licenciatura em História da Ufac sobre a importância dos estudos relacionados à história das mulheres no referido curso.

Para responder ao problema central proposto e às questões de estudo, utilizamos fontes documentais e empíricas.

Dentre as documentais, selecionamos aquelas que tratam da organização do ensino de História, legislação nacional e documentos institucionais da Ufac, especificadas a seguir:

- a) Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (tendo em vista que o PPCLH em análise neste trabalho foi elaborado e está em vigor com base nesta resolução antiga, embora o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação já tenha estabelecido novas DCNs para a formação e capacitação de professores para a Educação Básica, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015);
- b) Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História;
- c) Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Ufac, aprovado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufac (Cepex/Ufac) nº 28, de 11 de setembro de 2014;
- d) Planos de Curso elaborados pelas(os) professoras(es) do Curso de Licenciatura em História da Ufac (do ano letivo de 2016, porque apenas os planos referentes a esse ano nos foram disponibilizados pela coordenação do curso);
- e) Trabalhos de Conclusão de Curso de estudantes do curso de Licenciatura em História (período de 2014, ano da última reformulação do PPCLH, até 2017, ano em que empreendemos a investigação).

A análise desses documentos foi de extrema importância para a realização desta pesquisa, na medida em que mostraram seleções culturais sendo privilegiadas e o projeto educacional ao qual eles servirão. Sobre esse aspecto, Sacristán (1999, p. 157) alerta:

A escola precisa de textos, versões objetivadas da cultura e expande-se mais a cultura codificada, e isso ocorre por meio daqueles que a codificam. A ciência, o pensamento em geral, por exemplo, será masculino, se somente homens tiverem manifestado-o em codificações transmissíveis. Não poderá difundir-se amplamente e com continuidade uma visão feminista da história ou da cultura enquanto não houver narrações codificadas manifestando a sua nova versão.

Foi em posse do PPCLH, codificado e escrito por homens, que pudemos ver manifestar-se no curso de Licenciatura em História da Ufac grandes indícios do silêncio das mulheres.

Em relação às fontes empíricas, selecionamos as professoras e os professores efetivas(os) do curso de Licenciatura em História da Ufac que são responsáveis por ofertar as disciplinas que compõem o eixo Conhecimento Específico dos conteúdos históricos, conforme PPCLH. Elegemos apenas as(os) efetivas(os) devido à grande rotatividade de docentes temporárias(os) no período que compreende a nossa pesquisa, 2014 a 2017, e também pelo fato de as(os) temporárias(os) representarem um percentual mínimo do total de docentes do curso analisado. Segundo o PPCLH, à época da sua elaboração (2014), o curso contava com 28 docentes, sendo 24 do quadro efetivo da instituição e 04 que compunham quadro temporário. Hoje, devido à redistribuição de 02 professores para outras instituições do país, o curso conta com 22 docentes efetivas(os), que são responsáveis por 03 cursos de Graduação em História disponíveis na instituição. Fizemos contato (via *e-mail*) com todas(os) elas(es), solicitando que colaborassem com esta pesquisa, porém, apenas 08 se disponibilizaram em participar e nos ajudaram com dados que, aliados às informações obtidas mediante a análise documental, nos possibilitaram responder às questões de estudo desta pesquisa.

Para alcançarmos os objetivos propostos para a pesquisa, iniciamos por uma revisão bibliográfica. Realizamos leituras referentes à História das Mulheres, nos apoiando principalmente em Perrot (2005); Scott (1995 e 2011); Soihet e Pedro (2007); e Butler (2003), a fim de tratar da constituição desse campo de estudos históricos e refletir sobre abordagens teóricas e elementos constitutivos do conceito de Gênero enquanto categoria de análise histórica. Logo após, partimos para estudos sobre o currículo, como os de Silva (2010), Louro (1997) e Sacritán (2000), para o compreendermos como uma prática contextualizada, que implica a formação da subjetividade das pessoas, e conhecermos as diferentes teorias curriculares e os espaços por estas destinados ao estudo sobre desigualdades e diversidade cultural, o que nos levou a adotar as teorias pós-críticas para o desenvolvimento deste trabalho, já que estas consideram que o currículo tem o poder de ser produtor e reproduzidor de normas de Gênero na sociedade.

Posteriormente, fizemos buscas na internet relacionadas à nossa temática, nas quais consideramos artigos disponíveis no *site* da *Scielo*; publicações de Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); além de pesquisas presentes na Revista Brasileira de História (RBH), que

é o periódico oficial da Associação Nacional de História (ANPUH) e publica artigos originais, afinados com o avanço da produção historiográfica contemporânea.

Além disso, fizemos uma pesquisa de estudos em Universidades brasileiras com temática semelhante à nossa. Assim, investigamos no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) as seguintes palavras como descritores: Gênero e Currículo, História das Mulheres e Currículo.

Na busca, encontramos alguma semelhança no trabalho de Ederson da Cruz (CRUZ, 2015), que investigou de que modos o Gênero atravessa o currículo no âmbito dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. O autor inicialmente fez uma análise documental para compreender como o Gênero é abordado nos projetos político-pedagógicos dos cursos e, posteriormente, buscou compreender as relações entre Gênero e currículo a partir de um grupo focal com professoras que atuam nos cursos de Letras Português e Pedagogia. Por fim, apontou a importância da reflexão sobre Gênero nos espaços de formação inicial de docentes e a necessidade de a Universidade investir no estudo aprofundado das relações entre Gêneros.

Igualmente, o trabalho de Taisa de Sousa Ferreira (FERREIRA, 2013) problematiza o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia, a fim de compreender como as discussões sobre Gênero e sexualidade atravessam e constituem a formação da(o) pedagoga(o). A pesquisa aponta que as questões em torno do Gênero e da sexualidade no curso de Pedagogia são atravessadas por campos e políticas de silêncios que se fazem presentes tanto no âmbito do currículo enquanto materialidade, quanto no campo das experiências de algumas(uns) discentes e docentes e nas relações de poder estabelecidas entre docentes do curso; porém, o trabalho aponta processos, práticas e sujeitas(os) que reivindicam diferentes formas de pensar a formação, buscando, a partir dos silêncios, produzir novos significados e sentidos sobre as temáticas Gênero e sexualidade.

Também a pesquisa de Walkiria de Jesus França Martins (MARTINS, 2012) teve como objetivo investigar a formação docente no que concerne às temáticas Gênero e sexualidade, a partir da sua concepção e desenvolvimento curricular no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, com o objetivo de destacar os subsídios teórico-metodológicos que orientam a formação inicial da(o) pedagoga(o). O estudo mostrou os discursos que legitimam o saber e o

poder nos espaços formativos, campo no qual as duas temáticas são secundarizadas – como área de conhecimento e da formação humana.

Thatiane Santos Ruas (RUAS, 2011), a qual analisou as formas de construção e (re)produção das relações de Gênero veiculadas em documentos e práticas experimentadas por alunas(os), professoras(es) e gestoras(es) nos cursos de graduação em engenharia elétrica e engenharia mecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, mostra que os currículos dos cursos analisados não consideram Gênero na formação inicial das(os) estudantes e que as(os) professoras(es) dos cursos não dispensam importância a tal abordagem.

Vimos semelhança também no trabalho de Geovanna Passos Duarte (DUARTE, 2009), apesar de estar voltado para um nível de escolaridade diferente, uma vez que analisou as conexões existentes entre as práticas curriculares de escolas profissionalizantes e a reprodução das desigualdades existentes entre homens e mulheres no mundo do trabalho. O estudo revelou que políticas para a Educação Profissional Técnica no país desconsideram a questão de Gênero ou a tratam de forma generalizante, sem estabelecer vínculos concretos com a realidade de desigualdade entre mulher e homem, ou ainda, nos cursos técnicos pesquisados (mecânica e química), de maneira incipiente, invisível e confundida com problemas relativos à vivência da sexualidade no cotidiano da escola.

Deste modo, foram encontradas ao todo 05 pesquisas que guardam alguma semelhança com a nossa, em diferentes localizações geográficas do país, todas dissertações de mestrado. Nenhuma delas trata, especificamente, de cursos de Licenciatura em História, embora 03 delas estejam contextualizadas no âmbito da formação docente em cursos de graduação.

É importante ressaltar que esta é uma pesquisa com abordagem qualitativa, por preocupar-se com uma realidade que não pode ser quantificada e por trabalhar com o universo de significados, motivos, valores e atitudes vinculados a processos e fenômenos os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2008). Após a revisão bibliográfica, procedemos a uma coleta documental com o intuito de termos, mediante análise mais contextualizada, condições de verificar se o ensino oferece espaço às mulheres na História. Ressaltamos que nenhum dos documentos analisados que foram produzidos pela Ufac (Projeto Pedagógico, Planos de Curso e Trabalhos de Conclusão de Curso de estudantes) está disponível na internet. Portanto, para termos acesso, foi necessário que solicitássemos todos os

documentos à coordenação do referido curso, que prontamente atendeu o nosso pedido.

Sobre a pesquisa documental, Bardin (1977) afirma:

Podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. (BARDIN, 1977, p. 45 apud BARBOSA; CURI, 2012, p. 3).

Consequentemente, procuramos trazer à tona as informações presentes nos documentos citados, com a finalidade de respondermos ao nosso problema de estudo.

Salientamos que, durante a análise documental, sempre mantivemos a compreensão de que a legislação educacional elaborada no Brasil após a década de 1990 possui uma grande marcação ideológica e política, movida por interesses de grandes grupos dominantes detentores de poder, mesmo que, contraditoriamente, apresente alguns anseios populares ou técnico-educacionais.

Após a análise documental, que proporcionou alguns encontros (ou desencontros) com a história das mulheres no curso, buscamos realizar a investigação junto às(aos) docentes, para verificarmos a situação a partir de outro ângulo, considerando que o currículo pode estar “atravessado” por Gênero de diferentes formas, já que é um campo de disputa e discurso. Então, elaboramos um questionário que foi aplicado às professoras e aos professores do curso de Licenciatura em História da Ufac. Trata-se de um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). Escolhemos esse instrumento, especialmente, por não residirmos em Rio Branco, por termos um tempo reduzido de liberação para capacitação concedida pela Universidade com a qual mantemos vínculo empregatício e por considerarmos as vantagens destacadas a seguir:

a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados. b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente. c) Abrange uma área geográfica mais ampla. [...] h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável. j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201-202).

Optamos pela utilização do *Google Forms* como ferramenta para elaboração, organização e disponibilização dos questionários *on-line* para as(os) 22 docentes eleitas(os) como sujeitas(os) da nossa pesquisa, sendo 15 homens e 6 mulheres. O *link* que direcionava a(o) participante ao questionário e a carta de apresentação da pesquisa foram encaminhados via *e-mail*, conforme lista de endereços eletrônicos que nos foi disponibilizada pela coordenação do curso.

As questões presentes no questionário foram todas subjetivas e possibilitaram respostas que mostraram as perspectivas e opiniões relacionadas à importância de estudos sobre a História das mulheres no curso de Licenciatura em História de uma amostra de 08 docentes, ou seja, dentre 22 eleitas(os) para as(os) quais o questionário foi enviado, apenas 08 delas(es) responderam (sendo 05 homens e 03 mulheres) e tornaram-se sujeitas(os) deste trabalho, mesmo após solicitação reforçada de forma pessoal para algumas pessoas.

Durante a exposição do texto, preservamos a identidade das(os) sujeitas(os), que foram identificadas(os) da seguinte maneira: Professor 01, Professor 02, Professora 03, etc., cuja sequência corresponde à ordem de entrega da resposta ao questionário disponibilizado.

Ressaltamos que, antes da aplicação, o questionário foi submetido a um pré-teste realizado com uma professora (enquadrada dentro das características de sujeitas(os) eleitas(os) para a pesquisa), momento em que as informações obtidas foram analisadas para que as respostas das(os) participantes pudessem ser categorizadas de maneira compreensível. Esta análise preliminar consistiu, basicamente, em avaliar se a resposta da professora conferia com o objetivo proposto para cada uma das perguntas. Após consideramos satisfatório o resultado do pré-teste, foram aplicados os questionários,

Esta dissertação está dividida em 07 (sete) partes: a primeira seção consta da Introdução, na qual trazemos esclarecimentos sobre a escolha e a justificativa do objeto, a definição do problema e as questões de estudo, as principais referências teóricas, os procedimentos metodológicos, as fontes e a forma de estruturação do texto; na segunda seção tratamos da constituição da história das mulheres como área de conhecimento na historiografia; na terceira seção discorremos a respeito das teorias do currículo, além de procuramos identificar a relação de currículo e Gênero; na quarta seção expomos e analisamos os resultados advindos dos dados coletados na pesquisa documental, referentes aos documentos nacionais que servem como

base para elaboração dos currículos; na quinta seção examinamos os resultados provenientes dos dados coletados na pesquisa dos documentos institucionais; na sexta seção averiguamos os resultados advindos dos dados coletados na pesquisa empírica, sucedidos de questionário respondido por 08 professoras(es) do curso analisado; por fim, apresentamos a conclusão desta dissertação, que permite uma breve síntese da pesquisa desenvolvida, bem como a exposição dos resultados obtidos, tendo como base as questões centrais que orientaram o percurso investigativo deste trabalho.

Esperamos que este estudo desperte o interesse de outras(os) pesquisadoras(es) que busquem refletir sobre a relação da história das mulheres e currículo na formação de professoras(es) de História.



## 2 A HISTÓRIA DAS MULHERES NA HISTORIOGRAFIA

Considerando que a história das mulheres não requer somente uma narrativa linear, mas um relato mais complexo, que leve em conta, ao mesmo tempo, a sua posição variável na História, o movimento feminista e a disciplina de história (SCOTT, 2011), discorreremos nesta seção sobre a constituição desse campo de estudos históricos. Por considerarmos que os movimentos feministas impulsionaram tornar as mulheres objeto de investigação histórica, retomaremos de início uma breve história do feminismo em forma de ondas, a fim de contextualizarmos essa influência. Posteriormente, discorreremos sobre a história das mulheres dentro da historiografia, desde a luta pela visibilidade até as abordagens analíticas. Assim, abordaremos as contribuições dos movimentos feministas; os primeiros movimentos que reivindicavam espaço para as mulheres frente a uma História tradicional na sociedade ocidental; e as mudanças trazidas pelo advento de novas perspectivas historiográficas. Além disso, discutiremos a respeito do importante aporte que a categoria Gênero ofereceu aos estudos sobre as mulheres.

### 2.1 O MOVIMENTO FEMINISTA EM ONDAS

Um dos principais motivos que constituíram a história das mulheres como campo historiográfico foi a influência dos movimentos feministas. A fim de contextualizarmos essa influência, nos propomos a resgatar uma breve história do feminismo.

Sabemos que “em nenhum país do mundo pode-se falar em feminismo no singular” (SAFFIOTI, 1986, p. 105), por existir diferentes posicionamentos teóricos e organizacionais dos vários movimentos. Porém, existem reivindicações predominantes de épocas específicas (SAFFIOTI, 1986). Para fins didáticos, consideramos a existência das chamadas “ondas”, que são correspondentes aos momentos históricos de atuação feminista. Após dividirmos o feminismo em três ondas, apontaremos em cada uma delas as características ou as discussões propostas.

Durante séculos, a sociedade patriarcal construiu a imagem da mulher restrita a afazeres domésticos, sob o poder do masculino e como propriedade de seus pais ou maridos. Sabemos que na História sempre existiram mulheres rebeldes, que

lutaram contra essa condição. Porém, segundo Bittencourt (2015), as primeiras organizações feministas são datadas do final do século XVIII, com o advento da Revolução Francesa, e vão até o final do século XIX, quando começou a primeira onda feminista, que, de acordo com Pinto (2010), aconteceu inicialmente na Inglaterra, onde as mulheres, conhecidas por sufragistas, organizaram-se para lutar por seus direitos formais, principalmente pelo voto: fizeram protestos, foram presas e passaram a ter direito ao voto em 1918.

Essa primeira onda é caracterizada pela participação de mulheres brancas e com maior poder aquisitivo, que buscavam igualdade legal e ampliação do que se tinha como democracia, ou seja, buscavam apenas conquistas formais; não obstante, foram primordiais, ocupando as ruas dos Estados Unidos e da Europa, causando um forte impacto na sociedade patriarcal.

Há de se destacar também que, nos Estados Unidos e na Europa, as mulheres passaram a se organizar dentro dos sindicatos, momento em que tiveram certo espaço dentro dos partidos comunistas (BITTENCOURT, 2015).

Esse feminismo inicial mostrou-se presente também no Brasil, onde Bertha Luz, por exemplo, liderou a luta pelo voto feminino a partir de 1910, direito consolidado apenas em 1932, e onde o movimento de operárias de ideologia anarquista formou a “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas” em 1917, para denunciar a péssima situação delas nas fábricas e nas oficinas brasileiras (PINTO, 2010).

Porém, em âmbito internacional, essa organização perdeu força nos anos 1930, considerando que as mulheres já podiam votar e serem votadas em muitos países, e passaram a ocupar espaço no mercado de trabalho principalmente para substituírem os homens que foram aos campos de batalha nas grandes guerras mundiais. Além disso, a força do nazismo e fascismo na Europa impôs um grande controle às mulheres, fator que deu um caráter de estagnação à primeira onda do movimento feminista, o qual só retornou com força em sua segunda onda na década de 1960.

Nesse meio tempo, é importante destacar aquilo que constitui quase um consenso entre os autores pesquisados: a importância do lançamento do livro “O segundo sexo”, de Simone de Beauvoir, escrito em 1949, para retomada da luta feminista de forma repaginada na chamada segunda onda.

No livro, Beauvoir coloca em discussão a submissão das mulheres diante dos homens, considerados em todas as situações como seres superiores, e também a aceitação quase natural dessa submissão. Assim, a mulher exerce papel social

secundário, independentemente do momento histórico; é sempre o “outro”, enquanto o homem é o centro, o essencial, nunca havendo troca de papéis: “A fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o sujeito, o absoluto; ela é o outro” (BEAUVOIR, 1970, p. 10). Portanto, a autora parte do conceito de “outro” para tratar da posição de submissão feminina diante de uma sociedade dominada pelo poder masculino, procurando analisar os motivos que as deixam em tal situação e os fatores que tornam muito difícil a elas transcenderem essa resignação.

Um das questões apontadas por Beauvoir (1970) para naturalização da mulher como o “outro” é o fato de a sociedade considerar que a condição feminina ou masculina é dada a cada ser humano de forma biológica. Assim, ela vai propor a desnaturalização da opressão masculina, considerando que essas diferenças são definidas dentro da sociedade mediante fatores culturais.

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (BEAUVOIR, 1970, p. 99).

Dessa forma, para Beauvoir (1970), não existe o biológico ou natural como explicação para subordinação do sexo feminino. No entanto, ela associa a mulher à fêmea humana, e, portanto, o ser que se forma mulher, ou o “outro”, sempre seria fêmea. A partir daí entendemos que, para sustentar que a condição da mulher é construída, a autora aponta que o Gênero é uma construção cultural, mas é posto sob um corpo sexuado. O que vimos será rebatido pelas pensadoras da categoria Gênero, no final do século XX, que irão negar o posicionamento de Beauvoir em se pautar pela oposição sexo/Gênero, segundo a qual o sexo é sempre um fato, e somente o Gênero é adquirido.

Beauvoir (1970) também questiona os motivos que fazem a sociedade impor padrões às mulheres desde crianças, regulando o seu entendimento sobre o que é ser mulher, sobre seus comportamentos e pensamentos; e impor punições sociais para aquelas que ousam descumprir o modelo “correto” de conduta de uma sociedade cujas regras são feitas por homens e é dominada de todas as formas pelo poder masculino.

Dessa forma, os questionamentos trazidos por Simone Beauvoir em “O segundo sexo” vão impulsionar o levante da segunda onda do feminismo mundial, considerando que as mulheres não precisavam apenas conquistar alguns direitos

formais, como exigiam as sufragistas na primeira onda, mas precisavam, sim, questionar o papel das mulheres como sempre subordinadas e reivindicar a sua total liberdade.

Aliada ao lançamento desse livro, a segunda onda feminista se constituiu em um contexto de grande efervescência: o término das grandes guerras mundiais fez os homens voltarem aos seus postos no mercado de trabalho e conseqüentemente fez as mulheres perderem seu espaço, levando os países a adotarem uma postura de resgatar o papel da mulher submissa ao marido e à indústria da beleza – houve resistência; na década de 1960, o movimento hippie passou a criticar as injustiças, as desigualdades sociais e o poderio econômico-militar dos EUA, defendendo valores da natureza e iniciando grandes protestos contra a Guerra do Vietnã; o movimento de maio de 1968 em Paris constituiu-se de vários protestos que se iniciaram com manifestações estudantis para pedir reformas educacionais e, após grande repressão policial e resistência por parte das(os) estudantes, evoluiu para uma união aos trabalhadores ocasionando uma greve que abalou o governo francês de Charles de Gaulle; e, por fim, o lançamento da pílula anticoncepcional, inicialmente nos Estados Unidos e depois na Alemanha, que proporcionava, de certa forma, a emancipação sexual, momento em que as mulheres puderam decidir sobre o seu próprio corpo.

Portanto, no cenário descrito acima, nos EUA e na Europa, em que se propunha a renovação de valores, surge a chamada segunda onda feminista caracterizada como

Um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. Aponta, e isto é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias. (PINTO, 2010, p.16).

Nessa onda, abriu-se espaço para os questionamentos sobre os paradigmas dominantes do conhecimento, pois a opressão começou a ser desnaturalizada.

É importante ressaltar que, na contramão do que se tinha em outras partes do mundo, especificamente no Brasil, a situação era de repressão total após o golpe militar de 1964. O regime ditatorial via como moralmente perigosa qualquer manifestação feminista, que, embora existisse na clandestinidade, era conectada aos acontecimentos mundiais. Além disso, as brasileiras exiladas, principalmente na

Europa, entraram em contato umas com as outras, foram fortemente influenciadas pelo feminismo europeu e trouxeram grandes contribuições quando retornaram para o Brasil após a redemocratização nos anos 1980 (PINTO, 2010).

No final da referida década, teve início a terceira onda feminista, que, de certa forma, propunha uma autoanálise ao feminismo das ondas anteriores, levando em consideração as diferenças entre as próprias mulheres. Muito influenciada pelo pensamento pós-estruturalista de Michel Foucault e de Jacques Derrida, essa nova onda questionou a subjetividade, a singularidade das experiências construídas pelos discursos (NARVAZ; KOLLER, 2006).

Vemos que uns dos principais apontamentos teóricos dessa onda era desconstruir o entendimento de que o sexo é associado somente à natureza e de que apenas o Gênero está ligado à cultura. Portanto, se na onda anterior o Gênero era compreendido como uma construção social, a partir da diferença sexual (inquestionável) entre homens e mulheres, a terceira onda defende que a diferença sexual é também construída. Tais questionamentos serão feitos principalmente pela autora americana Judith Butler.

Outro ponto característico desse momento é o início de uma série de tensões dentro do próprio movimento feminista. Se anteriormente a categoria mulher foi útil para unir e fortalecer o movimento de mulheres, agora haverá dissidências em busca de dar espaço para diferenças e de questionar a noção de feminismo universal baseada apenas na opressão patriarcal, dos homens sobre as mulheres.

Mulheres é um falso e unívoco substantivo que disfarça e restringe uma experiência de Gênero variada e contraditória. A unidade da categoria 'mulheres' não é nem pressuposta nem desejada, uma vez que fixa e restringe os próprios sujeitos que liberta e espera representar. (BUTLER, 2003, p. 213).

No entanto, para Butler (1998), essa implosão da categoria mulher não representa o fim do movimento feminista, mas sua pluralização ou a recriação dessa categoria, propondo uma política de coalisão em que é extremamente importante o diálogo entre as diferenças. Dessa forma, a terceira onda feminista se empenhará na construção de um feminismo para os diferentes tipos de mulheres que possuem experiências variadas de opressão.

Tendo em vista o exposto, para fins de localização geográfica e temporal, quando mencionamos neste trabalho a influência dos movimentos feministas na constituição da História das mulheres na Historiografia, referimo-nos especialmente

ao contexto europeu e norte-americano no século XX, com ênfase no final da segunda e início da terceira onda do movimento feminista.

## 2.2 A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DAS MULHERES COMO CAMPO HISTORIOGRÁFICO

Apesar de considerarmos que a História não é linear, aqui delimitamos que foram os movimentos feministas que tornaram as mulheres objeto de investigação histórica, uma vez que impulsionaram as críticas à abordagem que as deixava confinadas à ausência e ao silêncio, pois o que se tinha predominantemente no século XIX até início do século XX, em todo o mundo, era uma História tradicional e dominante que manifestava interesse em estudar a política privilegiando fontes oficiais, administrativas, diplomáticas e militares, nas quais as mulheres pouco apareciam, sendo desconsideradas como personagens da História ou como próprias produtoras de conhecimento (SOIHET; PEDRO, 2007).

Até o século XIX, faz-se pouca questão das mulheres no relato histórico, o qual, na verdade, ainda está pouco constituído. As que aparecem no relato dos cronistas são quase sempre excepcionais por sua beleza, virtude, heroísmo ou, pelo contrário, por suas intervenções tenebrosas e nocivas, suas vidas escandalosas. A noção de excepcionalidade indica que o estatuto vigente das mulheres é o do silêncio que consente com a ordem. (PERROT, 1995, p. 13).

A profissionalização da historiografia foi constituída no século XIX, baseada na sociedade patriarcal e em um discurso cientificista, objetivo e universal que contemplava apenas o homem ocidental como sujeito da História universal, o que para Smith (2003) representava um processo histórico de masculinização.

Houve algumas tentativas isoladas de questionamento sobre a situação de submissão das mulheres aos homens. Destaca-se aqui a obra “A sujeição das mulheres”, escrita em 1861, por John Stuart Mill, um dos pensadores mais clássicos da economia política, defensor de ideias ligadas à justiça social e à liberdade política e econômica, que questiona a natureza dos sexos, princípio que regularia a subordinação legal de um sexo ao outro, porque, segundo ele, a subordinação das mulheres é uma barreira para o desenvolvimento humano, e, justamente por isso, essa subordinação deveria ser substituída por um princípio de perfeita igualdade, que não admitisse qualquer poder ou privilégio de um dos lados, nem discriminação do outro (MILL, 2006).

Dessa forma, existiria uma utilidade social geral que justificaria o fim da opressão às mulheres tendo em vista o bem comum. Por exemplo, se as mulheres tivessem a oportunidade de receber uma educação de qualidade, seriam boas esposas, que incentivariam seus maridos, e boas mães, necessárias para a constituição de uma nova geração de cidadãos ideais. No campo público, a participação das mulheres possibilitaria maior competição e significaria mais mentes pensantes disponíveis e, portanto, mais estímulo para as pessoas (notadamente homens) melhorarem seu desempenho.

Mill (2006) enxergava o casamento patriarcal como uma escravidão, da qual as mulheres, totalmente dependentes de seus maridos, precisavam ser libertas e, inclusive, conseguir um trabalho fora de casa, para ganhar independência e dignidade, já que elas teriam a mesma capacidade intelectual que os homens. Dessa forma, nota-se uma conexão entre os casamentos opressivos e o papel da mulher na vida pública, uma vez que o fim da opressão doméstica melhoraria também a sociedade de um modo geral, antecedendo, de certa forma, a preocupação das feministas que lutaram por direitos civis.

No entanto, Mill (2006) compara a escolha da mulher pelo casamento equivalente a decisão por uma carreira profissional: “a semelhança de um homem quando escolhe uma profissão, também quando uma mulher se casa, se pode, de um modo geral, considerar que está a escolher a gestão de um lar” (MILL, 2006, p. 123). Dessa forma, considera que, até em uma sociedade na qual prevalecem a justiça e a igualdade, as mulheres tenderiam a escolher a carreira de mães de família, enquanto homens escolheriam trabalhar fora de casa, mas atentemos para o contexto histórico misógino do escritor e também para seu Gênero, e consideremos que o autor foi capaz de enxergar e escrever, em seu tempo, sobre a posição hierárquica ocupada pelas mulheres.

Para Smith (2003), as narrativas históricas e seus valores foram moldados pelas condições em que os meninos do século XIX viveram suas infâncias nas escolas, que enfatizavam as diferenças entre mundo dos estudos e mundo doméstico (no qual as mulheres estavam incluídas). “A maior parte da historiografia vê o relato da vida diária, o relato sobre família, infância, sexo e casamento, como irrelevante para a obra histórica importante e para a remodelação da disciplina no século 19” (SMITH, 2003, p. 157). No ambiente preparatório dos historiadores – as escolas –, os professores utilizavam a força física como forma de aprendizagem, além de existir

abuso entre os próprios estudantes, o que consistia em rituais que impunham valores visando diferenciar os superiores dos inferiores, quem recebia a dor e quem a infligia, sempre marcando o corpo sofrido como o inferior (SMITH, 2003), fraqueza física e inferioridade que remetiam sempre ao feminino.

A História escrita com metodologia científica foi estabelecida como a única possível, e os textos escritos segundo outras possibilidades de discurso foram definidos como amadores. Segundo Smith (2003), muitas mulheres escreveram essas histórias, mas não foram consideradas na historiografia porque, à medida que se intensificava a procura pela profissionalização da História, houve um processo em que os autores montavam oficinas de escrita em casa, onde eram ajudados no seu trabalho de pesquisa e escrita, principalmente, por mães, esposas, filhas, cunhadas, primas; porém, todos os créditos iam para os autores homens, omitindo as contribuições destas e, como consequência, atribuindo uma determinação de Gênero à ciência histórica.

Portanto, a “História profissional” foi estruturada em contraposição ao feminino: primando por uma história política e econômica baseada em arquivos públicos contra o privado (ligado ao feminino), que se apresentava como a História dos seres humanos. A profissionalização da escrita da História foi marcada pelo afastamento das mulheres, com a justificativa de que, naquele momento, no século XIX, era preciso revestir a História de cientificidade.

Nesse sentido, o sujeito da História tinha caráter universal, isto é, acreditava-se que as mulheres estariam contempladas na categoria homens de tal modo que, ao falar sobre eles, as mulheres também já estariam sendo mencionadas. No entanto, é sabido que a categoria homens consistia em homens brancos, heterossexuais, ricos e do ocidente (SOIHET; PEDRO, 2007). Sendo assim, as feministas passaram a lutar pela necessidade de visibilidade às mulheres e ao seu protagonismo na História.

A partir de 1960, no contexto da segunda onda feminista, as mulheres passaram a ganhar visibilidade na educação e no mercado de trabalho e certo poder de decisão sobre o seu próprio corpo, além de passarem a entrar cada vez mais nas universidades e a dedicar-se às pesquisas científicas, cujos objetos eram elas mesmas, suas histórias e de suas antepassadas, o que lhes permitiu “entender as origens de muitas crenças e valores, de muitas práticas sociais frequentemente opressivas e de inúmeras formas de desclassificação e estigmatização” (RAGO, 1998, p. 13). Esse fato exerceu uma forte pressão, abrindo espaço para a figura feminina na



historiografia principalmente na Europa e nos Estados Unidos, onde se tinha um cenário de efervescência.

Aliado à pressão dos movimentos feministas, outro fator fundamental para constituição da história das mulheres como campo de estudos foram as mudanças ocorridas na Historiografia de modo geral, como, por exemplo, as contribuições advindas da perspectiva dos Annales, principalmente na sua terceira geração (1968-1989). Os Annales foram um movimento de renovação historiográfica, iniciado na França em 1929, que se opunha a uma História que privilegiava a política, os grandes eventos e os homens. O movimento baseou-se em uma concepção de História total, baseada e reproduzida a partir de um problema, que contaria com a colaboração de outras disciplinas (geografia, economia, antropologia, etc.) como meio para se chegar ao conhecimento. Além disso, apresenta uma nova visão sobre o documento histórico, passando a considerar outras fontes, como as orais, por exemplo, e não apenas as escritas (BURKE, 1997).

A perspectiva dos Annales deu início a um movimento que propôs a fragmentação, a pluralidade de ideias e a intensificação da interdisciplinaridade. A partir daí surgiram mudanças mais significativas que proporcionaram uma nova história cultural, com novas abordagens, objetos, fontes e metodologias, dando atenção à História de todas as atividades humanas, a História vista de baixo: a vida privada, a família, o casamento, a sexualidade, entre outros espaços nos quais as mulheres estavam presentes ativamente (BURKE, 1997).

Segundo Michelle Perrot (1995), o surgimento das mulheres na História só foi possível nas décadas de 1960 e 1970 do século XX, quando os paradigmas tradicionais que dominavam a disciplina, como o Marxismo, por exemplo, se enfraqueceram e houve uma maior aproximação da Historiografia com a Antropologia, trazendo às(aos) historiadoras(es) um maior interesse sobre a família, um espaço no qual pode-se observar a atuação feminina.

É importante frisar que o predomínio de estudos ortodoxos baseados na teoria de Karl Marx privilegiava as contradições de classe, considerando que o advento de uma sociedade sem estratificação social seria primordial para acabar com as demais desigualdades (raça, Gênero, etc.), mas, a partir de 1960, correntes de pensamento que propuseram reformular ou repensar o marxismo, observando as mudanças impostas à sociedade pelo capitalismo, passaram a preocupar-se com a influência da

cultura na História e, conseqüentemente, com os diferentes grupos sociais, até o momento, excluídos, entre esses, as mulheres.

Nesta senda, foi primordial para lhes dar visibilidade a chamada História Social, que se preocupou com uma variedade de grupos sociais até então excluídos da História: operários, camponeses, escravos, pessoas comuns (SOIHET; PEDRO, 2007) e mulheres, numa perspectiva em que é possível captar o cotidiano, a informalidade e as mediações sociais, além de trazer o desenvolvimento de novos campos e da interdisciplinaridade.

As contribuições recíprocas decorrentes da explosão do feminismo e das transformações na historiografia, a partir da década de 1960, foram fundamentais na emergência da História das Mulheres. Articuladas ao crescimento da Antropologia, as contribuições da História Social, da História das Mentalidades e, posteriormente, da História Cultural tiveram papel decisivo no processo de ascensão das mulheres à condição de objeto e sujeito da História. (FACINA; SOIHET, 2012, p. 9).

Portanto, unindo a força dos movimentos feministas com as mudanças na historiografia, foi constituída, como campo, a história das mulheres. As(os) historiadoras(es) desse campo passaram a negar a existência de um sujeito histórico universal (homem branco, rico e europeu), adotada pela História tradicional como sendo a história do ser humano. Nesse momento, a intenção era tornar as mulheres visíveis, mostrando que elas também possuem e produzem História. Mas, se inicialmente a preocupação do campo era com o silêncio feminino na ciência histórica, estando a sua instituição altamente atrelada à política feminista, posteriormente, por influência da terceira onda feminista, houve uma preocupação de não se enxergar as mulheres com um todo homogêneo, próprio do que acontecia com a História tradicional, afastando-se, dessa maneira, da política e propondo novos questionamentos, métodos e formas de análise.

A história das mulheres foi criticada por não ser incorporada, de fato, à História geral, pois ela padecia “[d]a falta de reflexão sobre a especificidade do objeto e [d]a aplicação de categorias de pensamento que não eram egressas da história das mulheres, mas da história tradicional” (DEL PRIORE, 1998, p. 223). Assim, a história das mulheres aparecia como um “anexo” da História dita geral e científica feita pelos homens.

Até a década de 1970, o que se tinha na historiografia era a categoria mulheres como sendo determinada biologicamente, em um papel antagônico ao homem, em uma oposição binária. Se anteriormente, na História tradicional, predominava o

universalismo no qual se acreditava que, ao discorrer sobre homens, incluíam-se as mulheres, nesse momento temos uma situação na qual se acredita que, discorrendo sobre mulheres, todas as mulheres estariam incluídas, negando as várias diferenças existentes: “Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma ‘diferença’ – dentro da diferença” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 284).

Nessa perspectiva, a categoria passou a ser questionada, tendo em vista a introdução da diversidade, contrariando, assim, o conceito de uma identidade comum às mulheres: “Com tantas identidades perpassadas, a identidade de sexo não era suficiente para uni-las. Bem como a própria comunidade científica percebia os limites em torno dessa análise, pois não existia unicidade nessa mesma luta” (ARAÚJO, 2011, p. 7). Assim, a ideia universal de mulheres perdeu força e essa categoria passou a enxergar a diversidade, não numa perspectiva de divisão ou fragmentação, mas de coalisão.

A própria história das mulheres não foi idêntica a todas elas e era necessário passar de uma história simplesmente descritiva para uma história analítica. Se inicialmente a ideia era tornar as mulheres visíveis, com o passar do tempo fica perceptível que isso não era suficiente, porque dessa forma não haveria mudanças na História geral e a história das mulheres continuaria sendo um anexo. Era preciso ir além das meras descrições. “Não basta acrescentar as mulheres aos livros de História – disseram –, é preciso repensar o próprio saber histórico e privilegiar abordagens analíticas” (PINSKY, 2009, p. 160). Era necessário integrá-las, indo além da simples acomodação, mas com uma proposta de reescrever ou até mesmo corrigir a ciência histórica.

Diante da crítica apresentada, um fato importante para a história das mulheres foi o surgimento da categoria Gênero, que afasta o determinismo biológico, apesar de considerar as diferenças entre mulheres e homens, e passa a estudar as relações sociais entre os sexos, considerando as distinções sexuais enquanto construções sociais e culturais (SCOTT, 1995).

“A emergência da história das mulheres como campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para Gênero; ou seja, da política para história especializada e daí para análise” (SCOTT, 2011, p. 67). Porém, a depender de quem a narrar, a história das mulheres pode ter diferentes enfoques: se por um lado essa “evolução” (do movimento feminista à história analítica)

é considerada positiva, por outro, sofrerá com as críticas de despolitização. Dessa forma, consideramos as construções e implicações sociais, sem perder de vista que o campo analisado é permeado por conflitos.

### 2.2.1 A Categoria Gênero e a História das Mulheres

Tendo em vista que todas as mulheres não podem ser unidas em uma mesma categoria considerando apenas a chamada identidade de sexo ou biológica, em uma época marcada por grandes mudanças na historiografia e nas ciências humanas, em geral, no contexto da terceira onda feminista, foi criada uma nova categoria de análise: o Gênero.

Segundo Silva (2010, p. 91), “a palavra ‘Gênero’ foi utilizada pela primeira vez num sentido próximo do atual pelo biólogo estadunidense John Money, em 1955, precisamente para dar conta dos aspectos sociais do sexo”. O surgimento do termo Gênero como um instrumento para se compreender as relações sociais é também apontado como proveniente das ciências da saúde, por meio de Robert Stollern, no livro “Sexo e Gênero”, publicado em 1968, em que a palavra é utilizada para fazer uma distinção de sexo. Considerando que a diferença sexual é inquestionável e o Gênero é compreendido como uma construção social, o autor discorre sobre cirurgias de anatomia genital visando à adaptação das pessoas ao Gênero desejado.

Principalmente após a década de 1980, o uso do termo foi estudado e cada vez mais aprofundado. Com Joan Scott, no artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, lançado nos EUA em 1986, atentaremos para a importância de estudar como se constroem social e culturalmente as idiosincrasias entre mulheres e homens, sendo essa autora veementemente contra a ideia de que as desigualdades são determinadas biologicamente, considerando Gênero como uma categoria que

torna-se uma forma de indicar "construções culturais" – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "Gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

Nesse sentido, Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças entre os sexos. A partir dessa definição, Scott (1995)

afirma existir quatro elementos necessários para se entender a categoria Gênero: os símbolos culturais que remetem a representações simbólicas, como as figuras cristãs de Eva e Maria; os conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos encontrados na religião, na justiça, na ciência e na educação, etc., que oferecem conceituação do que seria homem e mulher; as organizações sociais e o sistema político; e a identidade subjetiva que deve ser compreendida na sua construção histórica e relacionada com as atividades, organizações e representações sociais.

A partir desses fatores, as representações permitem que relacionemos a educação e a cultura com a representação de identidades. Os elementos expostos mostram que o padrão ou o modo de ser homem e mulher é construído, existindo, portanto, normativas que guiam a sociedade. No caso do sexo feminino, o modo de ser mulher é tido a partir de referentes: a figura de Maria, imaculada, pura, maternal; ou, a depender do contexto, a mulher surge como Eva, representação do proibido, do sensual, da luxúria. Portanto, os modos de ser mulher são disponibilizados previamente e são regidos por conceitos normativos que moldam a identidade subjetiva de acordo com o sistema político, o contexto e as organizações e representações sociais.

Sobre essa “normatização” dos modelos de homens e mulheres, Pierre Bourdieu (2012) afirma existir na sociedade padrões androcêntricos estruturados historicamente. Dessa forma, a dominação masculina existe naturalizada, apoiada pelas estruturas de poder mantidas por uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento [...]” (BOURDIEU, 2012, p. 7). Assim, a dominação masculina é estabelecida a partir de ações e discursos que a reproduzem como “a ordem natural das coisas”, e por isso passa, inclusive, a acontecer com a cumplicidade dos que sofrem a violência e até de forma inconsciente por quem a pratica.

De acordo com Bourdieu (2012), a violência simbólica acontece baseada nas imposições culturais que se apoiam em crenças legitimadas, produzidas cultural e historicamente e reproduzidas por instituições como igreja e escola, mas postuladas como diferenças biológicas. Dessa forma, a incorporação pela sociedade da dominação masculina acontece sutil e inconscientemente, fazendo as pessoas agirem conforme o determinado, de acordo com as experiências que concordam com as estruturas de percepção.

Joan Scott (1995) também insere em seus estudos uma grande preocupação com as relações de poder para compreender as relações entre mulheres e homens. Assim como Bourdieu (2012), ela também contraria a naturalização das diferenças biológicas, apontando a existência de um jogo de poder, no qual as forças dominantes agem naturalizando e legitimando a hierarquia entre o feminino e o masculino, realidade em que o homem aparece sempre como dominante, perante todas as instituições sociais. Nesse sentido,

O Gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o Gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O Gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. (SCOTT, 1995, p. 88).

Se o Gênero se configura como sendo um dos campos de existência de poder, portanto, para o estudo das relações de Gênero, é necessário fundamentalmente estudar o poder dentro das relações sociais, que constroem e naturalizam o que seria o masculino e o feminino, as particularidades entre homens e mulheres.

Segundo Scott (1995), o Gênero indica uma construção social sobre os papéis de homens e mulheres, indo além de definições biológicas, ou da dicotomia homem/mulher, fato que vai ser retomado e aprofundado por Judith Butler no livro “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade”, lançado em 1990. Porém, se a ruptura de relações dicotômicas entre os sexos mostra uma importante convergência entre as duas, Butler, diferentemente de Scott, enfatiza fortemente que tanto a categoria Gênero como a categoria Sexo são construídas e, por conseguinte, também podem ser desconstruídas.

Para Butler (2003), as identidades de Gênero e de sexo não são naturais, mas sim arquitetadas no meio social e interpretadas ou validadas por processos culturais. A partir de então, aponta a necessidade de se repensar a teoria feminista anterior, principalmente a referente à segunda onda feminista, que considerava existir, de forma muito clara, a divisão entre sexo e Gênero, na qual o sexo sempre aparecia como algo estático, enquanto o Gênero poderia ser resignificado. Butler (2003) vai defender que o sexo também é uma produção sociocultural e que, portanto, na prática, não haveria distinções entre sexo e Gênero, a partir do ponto de vista de que ambos são produzidos.

Outro ponto a ser considerado nos escritos de Butler (2003) é o fato de a autora entender a linguagem como um meio de transmissão de estereótipos culturais, ou como meio de imposição de cultura: “A linguagem é investida do poder de criar ‘o socialmente real’ por meio dos atos de locução dos sujeitos falantes” (BUTLER, 2003, p. 169). Dessa forma, ela também considera o sexo uma categoria discursiva, pois a percepção deste como algo “natural” foi modelada historicamente: “Como discursivo e perceptivo, ‘o sexo’ denota um regime epistemológico historicamente contingente, uma linguagem que forma a percepção, modelando à força inter-relações pelas quais os corpos físicos são percebidos” (BUTLER, 2003, p. 166). Assim, a linguagem age com forte poder, de forma a instituir e consolidar práticas e discursos hegemônicos sobre sexo.

Além disso, Butler (2003) mostra que Gênero é uma repetição estilizada de *performances* sociais, às quais, desde o nascimento, todo indivíduo é interpelado, ou seja, na sociedade, as pessoas têm papéis sociais preestabelecidos que, por serem repetidos e afirmados ao longo do tempo, são considerados verdadeiros e essenciais, mas não passam de criação cultural.

Embora no livro “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade” Butler trate *performance* como sinônimo de performatividade, segundo Reis (2014, p. 89), posteriormente, ela vai explicar que

Performance não é o conceito mais apropriado, pois exige um sujeito anterior à norma, o que, para ela, de fato, não há nas normas de Gênero, as quais estão previamente prontas e não tem o sujeito qualquer escolha, a não ser aquela que determinaram a ele, vinculada à sua genitália, que define seu sexo, que define seu Gênero e ainda define os atos que ele deve praticar.

No texto “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”, Butler vai reafirmar seu conceito de performatividade, que consiste na reprodução de práticas tidas como masculinas ou femininas, as quais coagem a mulher a se comportar “de modo feminino”, e o homem a se comportar “de modo masculino”, excluindo e punindo quem está fora do padrão ideal imposto pelas relações sociais de poder. As pessoas nunca estão livres para escolher o Gênero, pois existe um “*script*”, uma predeterminação à qual são subjugadas. É claro, sem esquecer que, além do Gênero, o sexo e o desejo são efeitos da intervenção do poder na formação das pessoas.

As normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (BUTLER, 2000, p. 152).

Portanto, para Butler (2000), sexo e Gênero são constituídos com a performatividade, por meio de regulação, linguagem e repetição que impõem os comportamentos tidos como ideais. A formação das pessoas acontece por influência do meio social, que as faz obedecer naturalmente às normas de Gênero preexistentes, encerradas como certas.

Com Butler refletimos sobre outras formas de pensar as relações humanas, outras possibilidades que não a simples oposição mulher *versus* homem. A sua perspectiva de Gênero nos abre para uma História na qual enxergamos claramente que tanto a noção de Gênero varia no tempo e no espaço, como a noção de corpo e sexo. Nessa perspectiva, entendemos a História como uma projeção de representações disponíveis na cultura, podendo agir de modo a justificar as diferenças opressoras e não de contestá-las, levando em consideração que a História é algo construído, inventado, uma interpretação do passado sempre mediada pelo olhar de quem fala ou escreve, a partir dos valores do presente. Conseqüentemente, a(o) historiadora(or) tende a projetar suas concepções de Gênero normalmente binárias e hierárquicas sobre o passado das mulheres. Portanto, tendo em vista os conceitos de Butler, a História também seria performativa, construindo a desigualdade de Gênero na sociedade e participando ativamente desse processo.

Essa revolução no conceito de Gênero foi muitas vezes acusada como uma forma de despolitização, utilização de um discurso neutro que simplifica a complexidade do processo social (SCOTT, 2011). Quando o Gênero é considerado sinônimo de mulher, poderia apaziguar aquilo que antes tinha um caráter político e contestador, o que para alguns estudiosos pode significar a tentativa de se afastar do movimento feminista a fim de ganhar mais credibilidade ou mesmo o encerramento da história das mulheres.

Judith Butler realmente propõe o abandono da categoria mulheres como identidade essencial sobre a qual recai a luta por direitos. Essa “implosão” desta categoria vai surgir em um contexto no qual as mulheres buscam a diferença dentro da diferença (negras, índias, quilombolas, lésbicas, transexuais, etc.) e procuram tratar das suas variadas formas de opressão. Porém, é preciso ter em mente que, segundo Butler (1998, p. 25), isso não significa a destruição do sujeito mulher, mas um movimento de libertação desse termo “das ontologias maternais ou racistas às quais esteve restrito e fazer dele um lugar em que significados não antecipados possam emergir”.



Sendo assim, quando tratamos de Gênero, não estamos considerando uma categoria isenta de conflitos, nem mesmo existe um consenso em relação ao seu uso e às suas concepções (VARIKAS, 1994). Algumas abordagens sobre essa temática foram desenvolvidas também por autoras(es) da chamada História Social, que por diversas vezes discordaram das abordagens pós-estruturalistas.

Como vimos, Scott (1995) procura em Michel Foucault e Jacques Derrida fundamentação para uma teoria que pudesse explicar as relações entre os sexos, baseada na “diferença” e na “desconstrução” como meios de oposição ao tradicionalismo e à historicização buscando uma maneira de compreender as relações de poder, estando, assim, os seus estudos sobre Gênero apontando uma grande rejeição ao caráter “natural” da oposição binária dos homens contra as mulheres.

Temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual. Devemos nos tornar mais autoconscientes da distinção entre nosso vocabulário analítico e o material que queremos analisar. Devemos encontrar formas (mesmo que imperfeitas) de submeter sem cessar nossas categorias à crítica e nossas análises à autocrítica. Se utilizamos a definição de desconstrução de Jacques Derrida, essa crítica significa analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou autoevidente ou como fazendo parte da natureza das coisas (SCOTT, 1995, p. 84).

Esse posicionamento apresentado por Scott é rebatido por Louise Tilly (1994), a qual aponta que a desconstrução proposta por aquela rejeita os métodos que transformaram profundamente a História mundial, tendo em vista que a ênfase colocada nos métodos ou nos textos (provenientes do pós-estruturalismo) subestima a ação humana e superestima o peso da coerção social para elaborar uma visão não determinista da História e uma visão das mulheres como “sujeitos” da História. Segundo ela, as distinções entre os sexos seriam reduzidas à linguagem e ao plano simbólico, sem que nem ao menos admitissem a existência de historicidade.

Scott preconiza um método que coloca radicalmente em questão não somente as relações de poder, mas também a existência de um mundo real e a possibilidade de descrevê-lo e explicá-lo. Os apelos de Scott para fazer da desconstrução um método universal subtraem toda a importância das condições nas quais as relações de poder mudam e se transformam e correm perigosamente o risco de uma concepção funcionalista e tautológica da causalidade. É duvidosa a afirmação de Scott segundo a qual a desconstrução é uma teoria que pode contribuir para a explicação: a desconstrução é um método que permite a explicitação de significações ocultadas; não permite construir novas. (TILLY, 1994, p. 50-51).

Tilly (1994) entende a desconstrução como a criadora de um mundo irreal, que não pode nem ao menos ser explicado, o que colocaria em risco até mesmo a existência de atores/atrizes que agem concretamente na História. A autora defende de maneira clara as historiadoras sociais, que, segundo ela, têm uma grande contribuição na história das mulheres, pois levam em conta a ação das(os) “atrizes/atores” e utilizam em sua abordagem fontes, como documentos pessoais ou arquivos públicos, que revelam a existência tanto individual como coletiva das mulheres enquanto “sujeitos” da História.

Neste trabalho, consideramos que os estudos de Gênero e os da história das mulheres estão interligados, e que a História Social contribuiu em grande medida para a construção da história das mulheres. No entanto, consideramos que os trabalhos influenciados pelo pós-estruturalismo vão além, inserindo novas preocupações e métodos de análise. Defendemos que “mulheres” é um campo de diferenças que não pode ser totalizado e nem resumido a uma identidade descritiva. Pelo contrário, é um termo aberto a ressignificações. Portanto, quando o currículo do curso analisado propõe uma discussão sobre mulheres, consideramos que está propondo também uma discussão sobre Gênero, e vice-versa, não no sentido de substituição de um termo pelo outro, mas de considerar a existência das diferenças e da criação social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.

### 3 AS TEORIAS DO CURRÍCULO E AS MULHERES

Segundo Goodson (1995), etimologicamente, a origem de currículo é a palavra latina *scurrere*, “correr” ou “curso a ser seguido”. Entretanto, de acordo com Silva (2010), mais importante do que buscar a definição de currículo é sabermos a quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular buscam responder. Afinal de contas, seguir por quê? A favor de que ou de quem? Contra o que ou contra quem? E por que este currículo e não outro? Por que estes conhecimentos e não outros? São perguntas que devem ser feitas, uma vez que a elaboração curricular é marcada por interesses e ideologias e por determinações históricas e sociais.

O currículo, de acordo com Goodson (1995 p. 31), surgiu “no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa”. Percebemos que a articulação entre o currículo e as instituições educacionais foi sendo arquitetada com vistas à realidade educacional pretendida, o que o fez apresentar-se de diferentes formas conforme o contexto da época. Porém, para Forquin (1993), as várias formas de currículo têm como caráter central a seleção cultural.

Toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõem sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. (FORQUIN, 1993, p.14).

Nessa mesma direção, Silva (2010) coloca como questão central, comum a qualquer teoria do currículo, saber qual conhecimento deve ser ensinado, isto é: O que eles e elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante, para merecer fazer parte desse documento? Sendo assim, o currículo é sempre resultado de uma seleção, que, além dessas perguntas iniciais, desemboca em uma secundária: O que eles ou elas (estudantes) devem se tornar? Porque as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante, ou necessário, justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal.

Avaliando essas ponderações feitas por Silva (2010), pensamos sobre o contexto de nossa pesquisa: os motivos pelos quais eles e elas devem saber sobre história das mulheres e os motivos que fazem o conhecimento sobre essa mesma história não ser considerado importante, válido ou essencial para que possa fazer parte do currículo.

Sobre essa questão, Pierre Bourdieu, por meio de seu conceito de campo, permite compreender a existência de uma disputa de forças entre agentes sociais em determinados grupos que buscam sempre posição de dominação ou a manutenção de privilégios materiais e simbólicos. Dessa forma, os conteúdos selecionados para constar no currículo refletem o poder de quem domina esse campo: os homens.

Para compreendermos o conceito de campo, é necessário atentarmos para o fato de que os estudos de Bourdieu consideram uma relação dialética envolvendo indivíduos e sociedade, sendo fundamental que entendamos também o conceito de *habitus*, um

sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2005, p. 191).

A partir do *habitus*, as pessoas agem na sociedade, portanto, os seus comportamentos obedecem a disposições ou a fatores sociais que permitem a manutenção de uma estrutura organizacional na sociedade. Porém, o *habitus* não deve ser visto como estanque, porque ele consiste em disposições construídas de forma contínua, abertas a novas experiências. Suas estruturas são estruturantes porque, além de constituírem práticas e representações a serem seguidas pelos indivíduos e grupos, também são influenciadas e recriadas por esses agentes sociais, em uma relação dialética, na qual estes seguirão as normas, mas o farão de diferentes formas, pois possuem determinado poder de escolha diante de matrizes instituídas. Portanto, o *habitus* permite que pensemos sobre a relação entre as sujeições impostas pela sociedade e a subjetividade dos sujeitos.

Considerando a existência desse sistema de disposições – o *habitus* – de acordo com Bourdieu (1989), a sociedade é composta por diferentes campos que possuem estruturas, princípios e hierarquias, definidos sempre por meio de conflitos entre os indivíduos ou instituições que os compõem, buscando manter ou alcançar determinadas posições. Assim, os campos privilegiam *habitus* específicos e, portanto, têm suas próprias regras, mas também possuem autonomia relativa.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação

a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (BOURDIEU, 2004, p. 20-21).

Quanto maior for a autonomia de um campo, menor serão suas interferências externas, e, assim, os campos dependerão das forças que agem internamente, já que são formados por interesses específicos, comuns aos indivíduos ou grupos que os compõem e os estruturam a partir de relações de força, de disputas por hegemonia. Os agentes que competem por posição de influência dentro do grupo não detêm os mesmos recursos para esse embate, o que resulta na manutenção das posições dos que detêm maior poder, enquanto os demais permanecem na condição de dominados, dispondo apenas de táticas de subversão. Assim, diante de um campo, é necessário considerar as posições dos seus ocupantes e a distribuição de poderes.

Percebemos que a seleção do que consta em um currículo, diante da luta de forças dentro desse campo, vai coincidir com os interesses dos grupos sociais dominantes. Se as mulheres são dominadas pelo poder masculino, elas não terão espaço no currículo. Dessa forma, os silêncios sobre as mulheres refletem a ideologia do campo, mostrando claramente que elas são as dominadas, cabendo a elas a resistência e a subversão.

José Gimeno Sacristán problematiza o conflito e a contradição que nutrem a seleção dos conteúdos, enxergando o currículo como campo para transmissão e produção do saber e da cultura selecionados, mas também para regulação.

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Conseqüentemente, o currículo apresenta-se sempre como regulador do conteúdo e das práticas do processo de ensino-aprendizagem, e a cultura presente nele foi a selecionada por alguém ou por algum grupo específico. Isso nos levou a pensar sobre a necessidade de se conhecer os mecanismos utilizados para se realizar essa regulação e as suas conseqüências, além da importância de se saber o porquê da imposição do que fora selecionado. Dessa forma, considerando o currículo uma construção cultural, ele está diretamente ligado a relações sociais de poder e de

dominação, como no caso do nosso objeto de estudo: a dominação e o poder masculino na sociedade.

Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação distinguindo as seguintes fases do processo de construção curricular: currículo prescrito – são as implicações das regulações às quais o sistema educativo está submetido, as referências para o controle do sistema curricular; currículo apresentado aos professoras(es) – são os meios que objetivam traduzir para as(os) professoras(es) os conteúdos do currículo prescrito, já que esse é muito genérico, não sendo suficiente para orientar a atividade educativa nas aulas; currículo moldado pelos professoras(es) – é a ação das(os) professoras(es) na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando, a partir de sua formação e cultura, todas as propostas; currículo em ação – é a prática real, que se concretiza na prática do professor; currículo realizado – são os efeitos causados pela prática que refletem tanto nas(os) alunas(os) quanto nos professoras(es); e currículo avaliado – correspondente às pressões de controle internas e externas.

Considerando a existência dessas fases para a análise curricular, daremos enfoque, neste trabalho, ao conceito de currículo prescrito, por ser o ponto de partida para elaboração de matérias, e currículo moldado pelas(os) professoras(es), fase em que a(o) docente é agente decisivo na concretização e significação dos conteúdos a partir das prescrições.

Tendo em vista os diferentes olhares e as tentativas de definição de currículo formuladas, negociadas e renegociadas em vários níveis e campos, de ordem social, cultural, econômica ou política (GOODSON, 1995), procuramos conhecer as teorias curriculares existentes e relacioná-las com os estudos sobre a história das mulheres e do Gênero. Discorreremos de forma resumida e descritiva sobre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo, a fim de mostrar principalmente que essas vertentes possuem visões diferentes em relação ao Gênero. Posteriormente, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, passamos a analisar o currículo como um instrumento de poder que pode proporcionar desigualdade de Gênero e legitimar uma sociedade cujas instituições educacionais agem naturalizando papéis “ideais” de homens e mulheres.

### 3.1 AS TEORIAS TRADICIONAIS DE CURRÍCULO

Nas teorias tradicionais, o currículo é a especificação de objetivos, procedimentos e métodos para alcançar resultados que devem ser mensurados, e tem a fábrica como modelo institucional (MOREIRA E SILVA, 2008). Nesta concepção, o Gênero não tem vez, já que essa perspectiva opta por uma neutralidade e pela cientificidade desinteressada, na qual homens e mulheres são categorias fixas e predeterminadas.

Segundo Silva (2010), o norte-americano Franklin Bobbitt é umas das principais referências das teorias tradicionais de currículo, e para ele a escola tinha a missão de formar pessoas atendendo exigências do trabalho, tendo em mente que este autor escreveu numa época em que os Estados Unidos passavam por mudanças socioeconômicas, do século XIX ao XX, momento em que surge uma concepção de sociedade que tem como espelho a indústria. Esse modelo de currículo de Bobbitt era baseado na teoria de administração econômica de Taylor e visava à eficiência e à organização.

O Taylorismo buscava a padronização, a repetição, baseado na divisão do trabalho, na produção em massa e na imposição de regras, cuja lógica moldou o currículo, considerado um instrumento mecânico, no qual deveria constar os assuntos que seriam impostos pelos professores para memorização ou repetição por parte das(os) estudantes. Dessa forma, o currículo era mecânico e burocrático, buscando ajustar a(o) estudante a um sistema escolar baseado em preceitos mercadológicos.

Em uma linha considerada por Silva (2010) mais progressista, mas também tradicional de currículo, John Dewey mostra uma maior preocupação com a democracia, experiência e vivências das crianças e jovens na escola, do que com o funcionamento da economia. “Para Dewey, a educação não era tanto uma preocupação para vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 2010, p. 23).

Os modelos tradicionais de currículo, tanto os mais técnicos quanto os mais progressistas, buscavam o ensino dos conteúdos de forma eficaz a fim de alcançar os resultados esperados. Nessa linha teórica, homens e mulheres possuem um modelo preestabelecido imposto pela sociedade patriarcal. Cabe à escola “moldar” as crianças ingressantes conforme o tipo de adulto ideal que deveriam tornar-se, tendo em vista que se consideravam teorias neutras, desinteressadas e científicas, que

colocavam em evidência somente as técnicas, a aceitação, o ajuste e a adaptação (SILVA, 2010). Essa noção vai ser posta em xeque a partir do surgimento de teorias que passaram a colocar no centro de suas análises as questões de poder: as teorias críticas e pós-críticas do currículo.

### 3.2 TEORIAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO

A partir da década de 1960, em uma época de importantes manifestações, entre elas a segunda onda de luta feminista, houve também um movimento de renovação educacional que reformaria as teorias educacionais, inclusive a teoria crítica do currículo. Nos modelos tradicionais não havia interesse em se fazer qualquer questionamento sobre as desigualdades econômicas e sociais; portanto, mantinham o *status quo*. Em oposição, as teorias críticas do currículo responsabilizarão a manutenção desse *status quo* pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2010).

As teorias críticas procuraram compreender o currículo com base em análises marxistas, considerando, principalmente, a relação entre Educação e Ideologia, na qual as instituições escolares são utilizadas para reprodução das estruturas de classes da sociedade.

As teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva (SILVA, 2010, p. 17).

De acordo com Moreira e Silva (2008), o ensaio de Althusser intitulado “A Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”, de 1985, marcou o início da preocupação com a questão da ideologia em educação.

Aquele ensaio rompia com a noção liberal e tradicional da educação como desinteressadamente envolvida com a transmissão de conhecimento e lançava as bases para toda teorização que seguiria (MOREIRA E SILVA, 2008. p. 21).

Althusser considerava a escola um meio pelo qual o capitalismo mantinha sua ideologia, atingindo toda a população por um longo período de tempo, e assim a instituição formava tanto os trabalhadores que seriam submissos pelo sistema, quanto, em menor número, os privilegiados da classe dominante para posições de liderança. Nesse sentido, o currículo seria o instrumento utilizado para reproduzir uma sociedade de classes, porque os conteúdos passados nas escolas eram uma seleção



articulada com os interesses e princípios do capitalismo, e as crianças de famílias menos favorecidas saíam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades exclusivas da elite (SILVA, 2010).

Outra questão primordial para as análises críticas de currículo é o poder, que se manifesta em relações sociais em que sujeitas(os) ou grupos estão submetidas(os) aos desígnios de outras(os) sujeitas(os) ou grupos. Segundo Silva (2010), existem diversas formas de se relacionar currículo e poder, ressaltando que as relações deste são inseparáveis das práticas de significação que constituem aquele.

De acordo com Silva (2010), os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron também foram importantes para as teorias críticas do currículo, uma vez que desenvolveram uma análise sobre a educação considerando que a reprodução social acontecia por meio da reprodução cultural. Para esses autores, ocorria a transmissão de ideias (por meio da escola, tendo o currículo como instrumento) segundo as quais somente a cultura dominante tinha valor.

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (SILVA, 2010, p. 35).

A reprodução cultural seria, portanto, uma maneira de educar excluindo crianças e famílias menos favorecidas que não teriam condições de compreender a linguagem e os processos culturais feitos pela classe dominante para a classe dominante.

Dessa forma, para as teorias críticas de currículo, as instituições de ensino possuem poder, compreendendo que o conhecimento selecionado para compor o currículo escolar atua com a finalidade de produzir identidades sociais. Além disso, percebemos a quem esse conhecimento há de servir e contra quem ele está operando na sociedade. Portanto, o currículo não é imparcial e desinteressado e, por isso, pode e deve ser questionado, considerando o contexto sócio-histórico que normalmente apresenta o saber atrelado aos interesses políticos, econômicos, sociais e culturais de grupos específicos.

As teorias críticas do currículo mostraram uma nova forma de pensar a educação, entendendo que a seleção do conteúdo para constar nos currículos das instituições de ensino não é neutra e desinteressada, e que existe a necessidade de

se valorizar o cotidiano dessas instituições e de suas(seus) “atrizes/atores” sociais. Passamos a enxergar a relação entre o conhecimento e o controle social e a existência de uma reprodução social e cultural sendo legitimada pela escola e pelos conhecimentos tidos como imprescindíveis (às) aos estudantes. Por fim, entendemos o currículo com um instrumento de poder cultural e social historicamente construído em uma luta incessante entre sujeitas(os) com a finalidade de manterem o poder.

Não obstante, observamos que as teorias críticas de currículo dão pouca atenção às questões de Gênero, nosso objeto de estudo, pois estão preocupadas, em primeiro lugar, com as implicações de poder dentro das relações econômicas capitalistas. Portanto, nessas teorias são analisados o poder, a ideologia, a classe social, como sendo primordiais para acabar com os outros tipos de desigualdade e injustiças.

### 3.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO

As teorias pós-críticas, assim como as teorias críticas, consideram as relações de poder, mas as avaliam de forma diferente: distantes das estruturas econômicas, ampliadas, incluindo os processos de dominação baseados em fatores como raça, Gênero, sexualidade e etnia.

[...] a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de Gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aqueles que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido (SILVA, 2010, p.146).

As teorias pós-críticas reconhecem a cultura de todos os grupos sociais e analisam o poder de forma descentralizada, afastando-se dos parâmetros universais e compreendendo as subjetividades dos processos sociais.

Um das teorias pós-críticas importantes trata o currículo como multiculturalista. Esta teoria passa a destacar as diversas formas culturais e entende que não existem culturas melhores, mas culturas diferentes, contrariando os privilégios da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, aquela do grupo social dominante (SILVA, 2010). Dessa forma, a desigualdade deve ser analisada tendo em vista outras dinâmicas que não sejam exclusivamente a classe, mas incluindo também uma maior compreensão de diversidade cultural, já que a

igualdade não é apenas o acesso a um currículo feito por grupos dominantes para grupos dominantes, pois

A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá 'justiça curricular', para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 2010, p. 90).

Com as teorias pós-críticas do currículo, nossa concepção de política vai além do Estado. O particular também se torna político. A pedagogia feminista passa a mostrar que as desigualdades decorrem do poder não apenas do capital, mas também do patriarcado (SILVA, 2010). As perspectivas de Gênero aparecem como possibilidades de se discutir os lugares sociais de mulheres e homens e, dessa forma, podem ser uma alternativa para a construção de uma sociedade com níveis de desigualdades menores, tanto em relação ao Gênero como em outros tipos de desigualdade.

De maneira geral, compreendemos que as teorias pós-críticas vão além das conquistas trazidas pelas teorias críticas, pois consideram que o poder é permeado por toda uma rede social, na qual a seleção cultural que consta no currículo obedece a fatores político-econômicos e a referências de Gênero. Desse modo, o currículo pode ser um elemento utilizado para ratificar as hierarquias sociais segundo atributos de Gênero, silenciando, é claro, as pessoas que ficam em posição hierarquicamente inferior, ou seja, no caso analisado neste estudo, as mulheres.

Assim, por entender o currículo como artefato cultural decisivo para produção e reprodução das relações de Gênero na sociedade, produzimos este trabalho a partir de perspectivas pós-críticas. Percebemos o currículo como espaço de conflito no qual se impõe aquele que pode mais e, portanto, um espaço construído a partir de uma cultura na qual o mais forte produz e reproduz sentidos que silenciam os mais fracos.

### 3.4 AS MULHERES E O CURRÍCULO

De acordo com Silva (2010), a análise da questão de Gênero em educação, mais especificamente em currículo, esteve focada inicialmente em questões de acesso, tendo em vista o nível inferior de educação das mulheres em comparação ao dos homens. Chamava atenção o fato de algumas matérias ou disciplinas serem consideradas naturalmente masculinas, significando que o currículo estava dividido

de forma desigual entre os Gêneros, o que levava as mulheres a currículos e profissões consideradas inferiores em uma sociedade patriarcal, como a docência para anos iniciais (rotulada como próxima à maternidade), e os homens às profissões valorizadas socialmente, como medicina e engenharias. Consequentemente, os estereótipos de Gênero faziam parte da formação que se dava nas instituições educacionais. Para mais, as(os) próprias(os) professoras(es) tinham expectativas diferentes em relação a homens e a mulheres.

Posteriormente, por influência das teorias pós-críticas, a análise de Gênero no currículo, em vez de focar no acesso das mulheres a instituições educacionais nas quais o patriarcado predominava, passou a dar ênfase na transformação dessas instituições de modo a incluir os seus interesses e experiências, mostrando que a questão não era o simples acesso das mulheres à educação restrita aos homens, mas a uma educação que refletisse seus interesses e as representasse, já que a ciência e a epistemologia não são neutras, porque refletem a experiência e o poder dominante, ou seja, o poder dos homens, e

Valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. (SILVA, 2010, p. 98).

Neste contexto, foram fundamentais as inquietações a respeito de grupos que historicamente impõem aos currículos suas subjetividades e identidades consideradas como ideais ou aceitáveis socialmente. As desigualdades e a diversidade cultural são colocadas em pauta nas discussões curriculares, buscando-se um currículo antimarginalização – “aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas [...]” (SANTOMÉ, 1995, p. 172).

Portanto, formas de produção das diferentes identidades são postas em debate, principalmente por movimentos feministas, que reivindicam reconhecimento e representatividade em detrimento da ausência das mulheres ou da existência delas de forma inadequada. Afinal “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de Gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de Gênero” (SILVA, 2010, p. 97).

Neste trabalho, entendemos que o currículo tem o poder de proporcionar desigualdade e de legitimar grupos específicos. Por isso, as instituições educacionais, aderindo a esse tipo de currículo, mesmo que de forma mais discreta, impõem modelos a serem seguidos pela sociedade, ajudando a perpetuar as desigualdades. Essas instituições, assumindo uma visão de Gênero estática, de acordo com o contexto social em que estão inseridas, moldam as(os) estudantes conforme o que é considerado natural e correto, afastando as discussões sobre diversidade e pluralidade de ideias.

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p. 57).

Desde o início, a escola separa sujeitas(os), agindo na fabricação de corpos e mentes (LOURO, 1997), reafirmando as representações hegemônicas. O próprio ambiente escolar acaba por negar a prática educativa de desconstrução das representações dominantes, e os profissionais da educação imprimem no sistema suas crenças, paixões e valores culturais (hegemônicos), que se tornam parâmetro para moldar as(os) estudantes e, dessa forma, propagar as desigualdades, realidade que se perpetua também nas universidades.

Dessa forma, as instituições educacionais não apenas reproduzem as desigualdades, mas também agem como produtoras delas: “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de Gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 1997, p. 80-81). Portanto, a escola produz o que a sociedade espera como modelo ideal de homem e mulher e, para isso, age naturalizando ações: a separação em grupos de estudos e competições que reforçam a dicotomia homem *versus* mulher, a diferenciação de brinquedos para homem e brinquedos para mulher, a representação do modelo de família hegemônico.

Outro ponto primordial nessa produção de concepções de Gênero é a linguagem, que serve como instrumento de manutenção das relações hierárquicas, já que, de forma “natural”, cristaliza no imaginário social verdades absolutas: “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO 1997, p. 65). A ambiguidade da linguagem, por exemplo, com utilização da expressão “homem” ou

de termos no masculino como sendo referência na Língua Portuguesa (mesmo com existência de maior quantidade de mulheres), sugere que o parâmetro universal de ser humano é o homem. Está aí a necessidade de se desconstruir essas verdades naturalizadas pela linguagem que promovem as desigualdades de Gênero.

De acordo com Paraíso (2007, p. 94),

como um texto que forma e produz modos de agir e conduzir; como uma linguagem, na qual as palavras usadas para nomear as coisas, os sujeitos e o mundo são produzidas em relações de poder e têm efeitos sobre aquilo que nomeiam.

Isso mostra mais uma vez que o currículo produz práticas, saberes e normalizações e que as instituições educacionais agem por meio da hierarquização presente nele, o qual define o que é o conhecimento adequado, e atuam de modo a fazer com que estudantes desenvolvam características de Gênero consideradas adequadas ou que acreditem estar aprendendo a “ser homem” ou “ser mulher” conforme o ideal estabelecido.

Louro (1997) propõe que somente se olharmos com estranhamento para essa situação de naturalização das desigualdades será possível a existência de reflexão e debate, meios para superar essa situação. Concordando com a autora, consideramos que é necessário questionar: o que está sendo ensinado, não somente nas escolas, mas nas universidades; a maneira como o conteúdo está sendo ensinado; e o que esse conteúdo significará para as(os) estudantes. Além disso, é preciso problematizar as teorias que norteiam o trabalho pedagógico, assim como a linguagem das(dos) educadoras(es), no sentido de identificar o sexismo e combater o binarismo, que regem as relações de Gênero, sabendo que as(os) próprias(os) educadoras(es) estão inseridas(os) nas relações em que tais elementos de desigualdades estão presentes.

Paraíso (2007) segue na mesma linha e acredita que, para superação desse panorama de produção e reprodução de desigualdades, é necessário “desfazer” pensamentos e raciocínios vistos como “normais”, falar de um outro lugar que não seja o lugar de quem decide “quem é faltoso” e necessita de intervenção, “desnormalizar”, para, então, encontrar a diferença.

Por fim, observamos que o currículo impõe normas de Gênero que são produzidas e reproduzidas, de modo a naturalizar o que é feminino e masculino, o normal, natural e adequado. Dessa forma, em relação aos currículos da graduação e especialmente ao do curso de Licenciatura em História da Ufac, quando silenciam a história das mulheres, acabam por dar continuidade à regulação ou normatização

promovida pelos currículos generificados das escolas de educação básica, da qual as(os) estudantes da Licenciatura vieram e para a qual retornarão como professoras(es).

## **4 POLÍTICAS CURRICULARES: QUAL ESPAÇO É DESTINADO ÀS MULHERES NOS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)?**

Nesta seção consideramos importante tratar, inicialmente, sobre o contexto da formulação da legislação educacional nacional diante das políticas de cunho neoliberal e sua relação com a abordagem dada às mulheres, tendo em vista que o currículo a ser analisado é tecido por meio de diretrizes e resoluções. Após essa contextualização, passaremos a analisar os seguintes documentos nacionais que orientam a formação de professoras(es) de História: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras(es) da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (tendo em vista que o PPCLH foi construído e está em vigor com base nesta resolução antiga, embora o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) já tenha estabelecido novas DCNs para a formação e capacitação de professoras(es) para a Educação Básica, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015); e Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

### **4.1. AS ORIENTAÇÕES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE HISTÓRIA**

Antes de nos debruçarmos sobre os documentos, conheceremos o contexto no qual a legislação educacional nacional foi formulada; em particular, as diretrizes curriculares. As mudanças no sistema capitalista que aconteceram derivadas da grande crise e, principalmente, o advento do Toyotismo<sup>2</sup>, a partir da década de 1970, reestruturando o sistema, trouxeram grandes transformações no ambiente de trabalho que acabaram por atingir toda a sociedade de modo geral, tanto em relação à política

---

<sup>2</sup> É um modelo de produção industrial idealizado por Eiji Toyoda (1913-2013) que tem como característica principal a flexibilização da produção, ou seja, a adequação da produção dos produtos conforme a demanda. Esse fato ocasiona a diminuição da oferta de empregos, haja vista que o processo de trabalho também se flexibiliza e, ao longo do processo produtivo, uma(um) mesma(o) trabalhadora(or) realiza diversas funções. Normalmente a qualificação exigida da(o) trabalhadora(or) está relacionada apenas com a capacitação para lidar com máquinas e não com habilidades ou desenvolvimento de potencialidades humanas.



e à economia como em relação à educação. Afinal, o sistema exigia a formação educacional de um novo modelo de trabalhadora(or), determinando, portanto, reformas educacionais.

As reformas educacionais implementadas nos anos de 1990 e no início da atual década, no Brasil, procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital, respondendo às exigências emanadas dos organismos internacionais. A crise mundial do Estado capitalista, que se manifestou de forma evidente a partir dos anos de 1970, gerou a necessidade de se buscar saídas que permitissem a retomada dos objetivos de crescimento econômico, propiciando o surgimento de um novo modelo de acumulação, denominado por Harvey (1998) de “acumulação flexível”. (MAUÉS, 2005, p. 1).

Constituiu-se, nesse contexto, principalmente nos países da América Latina e especificamente no Brasil, um cenário de reestruturação educacional e de conseqüente reformulação curricular, propostas por políticas de cunho neoliberal, em especial na tentativa de subordinar a educação ao mercado para superação da crise e manutenção da ordem. Nessa conjuntura, é grande a interferência de organismos internacionais de financiamento, como, por exemplo, a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que, de fato, passaram a alterar os rumos da formação de professoras(es) e da escolarização (MAUÉS, 2005).

São esses organismos internacionais, baseados em acordos visando o poder político e econômico, que redirecionaram as diretrizes curriculares, buscando atender as demandas necessárias às exigências da nova ordem mundial. Nessa perspectiva, a prescrição do currículo é normalmente articulada às avaliações externas, que agem regulando as instituições educacionais, implicando a formação e a prática das(os) professoras(es), que passaram a se ajustar às exigências do mercado (MAUÉS; BASTOS, 2016).

Sendo assim, é necessário compreender com clareza que o currículo prescrito é considerado um objeto social, cultural e histórico e entendido como um instrumento sobre o qual a política curricular age de forma impositiva.

Ao que nos referimos quando falamos em política curricular? Este é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática educativa, enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (SACRISTAN, 2000, p. 109).

As políticas curriculares são estratégicas para as reformas educacionais, são fundamentais para “produção” do perfil de profissional ideal a ser formado nas instituições educacionais e estão, dessa forma, relacionadas à inclusão ou exclusão de sujeitas(os). Segundo Sacristán (2000), a política curricular produz culturas, então os currículos prescritos acabam por fazer indicações aos sistemas educativos, porque propõem um projeto de cultura comum a todas(os) as(os) cidadãs(os) que passarão por essas instituições.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, passou a orientar as reformas dos países mais pobres e populosos do mundo visando à conquista de uma educação para a equidade social, ou seja, uma educação para igualdade possível, a qual limita-se à mesma oportunidade de acesso à escola. O objetivo era, além da formação para o trabalho, também proporcionar uma educação para todos e a diminuição da pobreza, sem maiores custos (OLIVEIRA, 2004).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, produzida nessa conferência, informa, logo em seu preâmbulo, que “mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário [...]; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos” (UNESCO, 1990, p. 2). Considerando essa realidade, a equidade e o princípio de educação para todos, o documento traz no seu art. 3º que

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (DECLARAÇÃO, 1990).

Já nos seus objetivos e metas, propõe que cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância com as dimensões propostas, entre elas, a

Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). **Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres** (DECLARAÇÃO, 1990, grifo nosso).

Já no item intitulado “princípios de ação”, a Declaração indica que a

Cooperação internacional deve ser oferecida, prioritariamente, aos países atualmente menos capazes de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de suas populações. Deve intentar, também, ajudar países a

corrigir suas desigualdades internas quanto às oportunidades de educação. **Tendo em vista que dois terços dos adultos analfabetos e das crianças que não vão à escola são mulheres, será necessário dar prioridade à melhoria do acesso de meninas e mulheres à educação e a supressão de quantos obstáculos impeçam a sua participação ativa, onde quer que existam essas injustiças.** (DECLARAÇÃO, 1990, grifo nosso).

O mesmo documento prossegue estabelecendo como ação prioritária, em âmbito mundial, prestar apoio contínuo e de longo prazo às ações nacionais e regionais, continentais, subcontinentais e intercontinentais, sendo que, a pedido dos governos, as agências multilaterais e bilaterais deverão concentrar seu apoio em ações prioritárias, especialmente em

Programas de educação para mulheres e meninas. Tais programas devem objetivar a eliminação das barreiras sociais e culturais que têm desencorajado, e mesmo excluído, mulheres e meninas dos benefícios dos programas regulares de educação, bem como promover a igualdade de oportunidades para elas em todos os aspectos de suas vidas. (DECLARAÇÃO, 1990).

Portanto, as passagens apresentadas revelam que, além de visar à diminuição da pobreza e à formação dos trabalhadores conforme a demanda do mercado, a Declaração utiliza os princípios de equidade como base para pensar a questão educacional das mulheres. A proposta, citada diversas vezes no documento, objetiva focar a igualdade de acesso à educação entre mulheres e homens, universalizando-a. No entanto, como já vimos, a questão não é o simples acesso delas a instituições educacionais arquitetadas no/para o masculino. É necessária a transformação dessas instituições para que, de fato, incluam os interesses e as experiências das mulheres nas suas especificidades, sem que sejam pensadas como um todo homogêneo, para que realmente sejam representadas.

O sistema educacional tem que contribuir para situar a mulher no mundo, o que implica, entre outras coisas, redescobrir sua história, recuperar a voz perdida. Se alguma coisa os alunos e alunas de nossas instituições desconhecem é a história da mulher, a realidade dos porquês de sua opressão e silenciamento. Estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos (SANTOMÉ, 1995, p. 172).

Dessa forma, em vez de o sistema educacional dos diversos países ser incentivado ao simples acesso das mulheres às instituições educacionais, deveria receber incentivos para tornar conhecidos as contribuições, os escritos, as falas das mulheres, e inserir os estudos sobre elas nas salas de aulas, para que toda(o) discente, de qualquer faixa etária, possa ouvir outras vozes que não as hegemônicas.

Assim, a formação educacional das pessoas contribuiria para a desnaturalização da desigualdade de Gênero.

A década de 1990 deu início a grandes transformações nas políticas educacionais brasileiras resultantes dessa nova conjuntura internacional e, é claro, da promulgação da nova Constituição de 1988 (que pouco versava sobre a desnaturalização da opressão e o silenciamento das mulheres). Tais mudanças implicaram uma legislação educacional.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN/96, representa bem essa reformulação na educação, caracterizada pelo princípio de “educação para todos”, e considera o caráter universal do ser humano, estando as categorias mulheres e Gênero ocultas nesse documento.

As novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu art. 62, estabelecem que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Para garantir essa formação, a LDBEN/96 reestruturou os cursos de graduação e originou discussões sobre novas diretrizes para estes. Nesse contexto, foram aprovadas novas diretrizes que nortearam a formulação do Projeto Pedagógico do Curso por nós analisado (tendo em vista que o PPCLH ainda não foi atualizado com base na resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015).

A Resolução CNE/CP nº 1 foi aprovada em 2002 e instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras(es) da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Ao analisarmos a referida resolução, verificamos que as categorias mulheres e Gênero estão implícitas também nesse documento. Por exemplo, no seu art. 2º, vemos uma indicação para que as instituições observem, dentre outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002a, p. 1), porém, o documento não deixa claro a qual diversidade se refere. Já o artigo 6º da citada resolução trata da construção do projeto pedagógico dos cursos de formação das(os) docentes, e, no parágrafo 3º, afirma:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da

educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:  
 [...] II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (BRASIL, 2002a, p. 3).

Entendemos que a inclusão das mulheres deve estar no “debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais [...]” (BRASIL, 2002a, p. 3). No entanto, o documento prossegue citando algumas minorias, como alunos com necessidades educacionais especiais e as comunidades indígenas, e mostra total silêncio em relação às mulheres.

De caráter prescritivo geral, as diretrizes propostas também não fornecem qualquer indicação de conteúdos para constituição dos cursos. Logo, não apresentam nenhum indicativo em potencial sobre discussões relativas às mulheres ou a Gênero.

Porém, apesar de o PPCLH analisado ter sido elaborado com base nas antigas diretrizes (Resolução CNE/CP nº 1, de 2002), é importante destacar que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduadas(os) e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, mostram grande avanço no debate em relação à proposição de questões de Gênero e sexualidade na formação de professoras(es).

No referido documento a palavra gênero aparece 7 vezes durante o texto, e as discussões acerca dessa temática estão presentes em quatro dos oito capítulos que o compõem.

No “Capítulo I – das disposições gerais”, encontramos proposição sobre Gênero no art. 3º, parágrafo 6º, inciso VI, que recomenda que o projeto de formação docente, entre outros aspectos, deve contemplar: “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5).

Já o “Capítulo II – formação dos profissionais do magistério para educação básica: base comum nacional” traz em seu artigo 5º que

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

[...] VIII – à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 6).

No “Capítulo III – do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada”, o artigo 8º indica que a(o) egressa(o) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apta(o) a

VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de Gênero, sexuais e outras;

VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 8).

Por fim, no “Capítulo V – da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior”, os artigos 13, 14 e 15 propõem que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11-13).

Diante do exposto, podemos perceber que, diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, as atuais incorporaram em grande medida o respeito à diversidade e às minorias e a preocupação com a desigualdade de Gênero. Vemos claramente que, para a formação inicial e continuada de professoras(es), em articulação com o sistema de educação básica, deve ser estabelecido um regime de colaboração, envolvendo os fóruns estaduais e distrital permanentes, assegurando uma base comum nacional para cursos de primeira ou segunda licenciatura; e ainda a formação continuada de professoras(es) deverá garantir nos currículos, além de outras questões, a diversidade de Gênero. Portanto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam-se como instrumento importante, representando a demarcação diante de um espaço de ausência e, apesar de não garantir que discussões de Gênero aconteçam na prática, indicam que as discussões sobre a temática poderão ser contempladas quando da reformulação do PPCLH.

Especificamente sobre os cursos de graduação em História, as Diretrizes Curriculares foram aprovadas pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, em 3 de abril de

2001, que passa a ser utilizado como instrumento normativo a ser observado na construção da identidade profissional nos cursos de graduação em História do Brasil, tanto em bacharelado quanto em licenciatura. Porém, percebe-se em diversas partes do texto uma maior preocupação com a formação de historiadoras(es), e não com a formação de professoras(es) de História, como podemos perceber no item que trata do Perfil dos Formandos:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc.).

Sabemos que a formação de professoras(es) vai além do conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas, pois envolve todo um processo de formação pedagógica e de conhecimentos sobre o ensino de História. Só assim a(o) graduada(o) terá condições de exercer o magistério. Portanto, no nosso entendimento, a preocupação com a formação docente deveria estar bem clara nessas diretrizes; mas, ao contrário,

As DCNCH//2001 privilegiam a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor de História, desconsiderando os objetos do ensino de História e este, por sua vez, o Ensino de História como objeto de reflexão permanente do professor (CERRI, 2006 apud MACHADO, 2010, p. 66).

Existe no documento uma indicação de que os cursos de Licenciatura deveriam ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professoras(es) da Educação Básica em cursos de nível superior, reconhecendo sua insuficiência ou sua prioridade em conceber pesquisadoras(es) na área de História.

Assim como as preocupações quanto à formação docente são omissas nesse documento, inexistem também o cuidado com as questões de Gênero. As categorias mulheres e Gênero não aparecem nenhuma vez nas diretrizes curriculares dos cursos de História. Além disso, o documento é escrito com o uso de um Gênero “neutro”, que, na verdade, é o masculino, e desconsidera a existência do feminino: “o historiador”, “o graduado” “os formandos”, etc.

Posteriormente, fixada em 13 de março de 2002, a Resolução CNE/CES nº 13 passou a estabelecer as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, que

norteiam a formulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de História, e, no artigo 2º, brevemente orienta:

O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002b, p.1).

Não inclui, portanto, qualquer discussão de Gênero na elaboração dos Projetos Pedagógicos das graduações em História, nem utiliza a língua portuguesa de forma mais inclusiva, assim como demais documentos, pois adota a existência de um “Gênero neutro” na escrita do texto, silenciando as mulheres.

Diante disso, notamos que os documentos legais nacionais decorrentes das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990, os mesmos que foram atendidos para elaboração do PPCLH em análise, focam apenas na questão da equidade, do acesso a “todos os cidadãos” às instituições educacionais, na formação rápida e de baixo custo para o trabalho. Tendo em vista essa constatação, ou essa insuficiente preocupação em relação às mulheres, passamos a questionar a presença delas nos documentos institucionais referentes ao curso de Licenciatura em História da Ufac.



## **5 AS INVISIBILIDADES DAS MULHERES NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC**

O texto do currículo “é uma espécie de partitura que representa uma música, mas não é música. Deve ser traduzida na prática por executantes e com instrumentos apropriados” (SACRISTÁN, 2007, p. 119). Dessa forma, pode existir certo distanciamento entre o que é prescrito e a maneira como as políticas são traduzidas pelas(os) professoras(es) quando da formulação dos documentos institucionais. Nessa perspectiva, a fim de encontrarmos indícios da abordagem (ou não) da história das mulheres no curso de Licenciatura em História da Ufac, passemos a analisar os seguintes documentos institucionais selecionados para esta pesquisa: Projeto Pedagógico do Curso, Planos de Curso elaborados pelas(os) professoras(es) e Trabalhos de Conclusão de Curso de estudantes do período entre 2014, ano da última reformulação do PPCLH, a 2017, quando realizamos a coleta de dados.

### **5.1. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: UM DOCUMENTO ESCRITO POR HOMENS**

O curso de Licenciatura em História está vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Ufac e teve seu atual Projeto Pedagógico reformulado no ano de 2014 para atender a legislação nacional, tendo sido aprovado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufac (Cepex/Ufac) nº 28, de 11 de setembro de 2014. Está estruturado em 08 semestres, a serem realizados num prazo mínimo de 04 anos e no máximo de 07 anos, com oferta semestral por disciplina. A carga horária total é de 2.930 horas, com 95 créditos teóricos (1.425 horas), 30 créditos práticos (900 horas) e 09 créditos de estágios (405 horas), totalizando 134 créditos. Contabilizam-se ainda 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. É importante ressaltar que o PPCLH não faz nenhuma menção à existência de oferta de disciplinas optativas no curso, mas apenas considera como “Disciplinas Extracurriculares” aquelas em áreas afins ofertadas por outros cursos ou outras instituições, cuja carga horária é contabilizada para as(os) estudantes como Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

O PPCLH foi elaborado em 2014 por uma comissão composta pelos seguintes professores: Carlos Alberto Alves de Souza, Daniel da Silva Klein, Euzébio de Oliveira

Monte, Valmir Freitas de Araújo e Cassio Santos Melo. A proposta foi discutida e revisada pelos docentes que compunham o Núcleo Docente Estruturante do curso: José Savio da Costa Maia, Francisco Bento da Silva, Carlos Alberto Alves de Souza, Daniel da Silva Klein e José Dourado da Silva. Portanto, o documento foi elaborado, revisado e aprovado por professores, identificados com o Gênero masculino, lembrando-nos que, “escrita fundamentalmente por homens, a narrativa histórica se absteve de incorporar às suas preocupações o sujeito feminino” (SILVA, 2008, p. 224).

À época da elaboração do PPCLH, em 2014, o curso contava com 28 docentes no total, das(os) quais apenas 07 eram mulheres. Já em relação às(aos) estudantes formadas(os) pelo curso, a sua grande maioria são mulheres. Analisamos dados disponibilizados pela coordenação do curso referentes aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, os quais mostram que, nesses 04 anos, foram formadas um total de 242 pessoas, das quais 154 são mulheres e apenas 88 são homens, ou seja, as mulheres representam 63,63% das(os) concluintes. Dessa forma, a maioria de professores homens forma a maioria de egressas mulheres.

No presente, o curso é composto pelos componentes curriculares apresentados a seguir, divididos em 03 grandes eixos temáticos: Conhecimento para uma formação geral, Conhecimentos específicos dos conteúdos históricos e Conhecimento para uma formação pedagógica, compostos pelas seguintes disciplinas:

Quadro 1 – Estrutura curricular do curso de Licenciatura em História (matutino/noturno)

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO GERAL
Libras
Estágio Supervisionado do Ensino de História V
Estágio Supervisionado do Ensino de História VI
Estágio Supervisionado do Ensino de História VII
DISCIPLINAS DOS CONTEÚDOS HISTÓRICOS
Estudos em História
História Antiga I
História Contemporânea I
História Contemporânea II
História da África I
História da Amazônia
História da Amazônia II
História da América
História da América V
História da América VI
História do Acre VII

História do Acre VIII  
 História Indígena do Acre  
 História do Brasil  
 História do Brasil V  
 História do Brasil VI  
 História do Oriente  
 História Medieval  
 História Moderna  
 História e Cultura Afro-brasileira  
 Metodologia Científica aplicada aos Estudos de História  
 Pesquisa Histórica I  
 Pesquisa Histórica II  
 Teoria da História IV  
 Teoria da História V  
 Teoria da História VI

---



---

#### DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

---

Didática  
 Educação e Sociedade  
 Investigação e Prática Pedagógica  
 Fundamentos da Educação Especial  
 Org. Curricular e Gestão da Escola  
 Org. da Educ. Básica e Legislação do Ensino  
 Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento  
 Profissional  
 Psicologia da Educação  
 História da Educação Brasileira  
 Ensino de História  
 Ensino de História II

---

Fonte: Ufac, 2014, p. 36-39.

Percebe-se que nenhum dos nomes das disciplinas sugere o estudo da história das mulheres. Por conseguinte, passemos a analisar com atenção o texto do PPCLH e, mais especificamente, as ementas das disciplinas, com a finalidade de sabermos se o cenário é parecido, o que poderá evidenciar a reprodução, no curso de Licenciatura em História da Ufac, do silêncio imposto às mulheres.

Antes da análise do PPCLH, fizemos uma pesquisa no documento pelos descritores: mulher/mulheres e Gênero. Em meio às 125 (cento e vinte e cinco) páginas escritas, com o marcador mulher/mulheres, foram encontrados apenas 05 resultados. A primeira indicação de “mulheres” no texto diz respeito à seguinte passagem: “[...] a formação intelectual desses homens e mulheres, construída enquanto discentes dos cursos de História, se constitui motivo de honra para o quadro docente da área de História da UFAC [...]” (UFAC, 2014, p. 23). Embora este seja um movimento de utilização da língua de uma forma mais inclusiva, em todas as outras

partes do texto utiliza-se o Gênero masculino para referir-se a um grupo de pessoas, homens e mulheres, conforme o que preconiza a língua portuguesa culta.

Outras aparições dizem respeito ao item “6.2.1 Quadro: Disciplinas Obrigatórias com Ementas e Referências” em “Bibliografia complementar” de algumas disciplinas que estão expostas no corpo do texto, sendo que umas delas é “ROSEMBERG, F. Educação formal: mulher e Gênero no Brasil contemporâneo. Estudos Feministas, n. 2, vol. 9, 2001, p. 515-540”, que faz parte da disciplina CELA186 – Educação e Sociedade, que compõe, de acordo o item 6 do documento, as chamadas “disciplinas de formação pedagógica” (UFAC, 2014, p. 33), cujas ementas e referências estão sob responsabilidade das professoras e professores da área de Educação do Centro de Educação, Letras e Artes – Cela da Ufac.

Na “Bibliografia complementar” da disciplina CFCH351 – História e Cultura Afro-Brasileira, encontramos a palavra “mulheres” em “CRUZ, Tereza A. Um estudo comparado das relações ambientais de mulheres da floresta do vale do Guaporé (Brasil) e do Mayombe (Angola) – 1980-2010. 2012. 367 p. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012”. Salientamos que tal título é de autoria de uma das professoras do curso analisado, o que pode sinalizar alguma evidência de abordagem sobre mulheres.

Já na “Bibliografia complementar” da disciplina CFCH312 – História do Acre VIII, encontramos a palavra “mulheres” em “WOLFF, Cristina Scheibe. Mulheres da floresta – uma história. Alto Juruá, Acre”.

Por último, a palavra “mulheres” também aparece no item “17. Referências Utilizadas para Elaboração do Ppc”, em “SOUZA, Carlos Alberto Alves de. (org.) AQUIRIANAS: mulheres da floresta na História do Acre. Rio Branco-Acre, Instituto Envira, 2010”, título de autoria de um dos professores do curso, o que também pode ser um indício de discussões relacionadas ao sexo feminino.

Sobre o marcador Gênero, a sua primeira aparição está na ementa de uma disciplina proposta pela área de Educação: CELA178 – Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional: “A construção da identidade profissional: relações de Gênero, classe e as representações socioculturais da profissão” e na sua “Bibliografia Básica” aparece em “CATANI, D. B. Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997” e em “HYPOLITO, Á. L. M. Trabalho docente, classe social e relações de Gênero. Campinas, SP: Papyrus, 1997”.

Por último, Gênero também está na “Bibliografia Básica” da disciplina CFCH319 – Estágio Supervisionado do Ensino de História V, em “NOGUEIRA, Juliana Keller et alli. Conceitos de Gênero, Etnia e Raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008”.

Após essa busca atenta somente pelas palavras mulher/mulheres e Gênero no texto e a constatação da existência reduzida desses marcadores, tendo em vista o tamanho do documento, que possui 125 páginas (embora, de certa forma, este seja um cenário animador, por evidenciar, inclusive, títulos de autoria de docentes do curso, além de uma ementa), passamos a analisar atentamente o conteúdo do PPCLH.

Logo de início, examinamos o item 1.8.3 do documento, que estabelece os princípios do curso, entre os quais consta:

Elaborar, orientar, coordenar e/ou implementar propostas e projetos de ensino de história que contribuam para a inclusão de segmentos marginalizados, na perspectiva da construção do conhecimento histórico como estratégia de transformação social (UFAC, 2014, p. 25).

A partir de tal princípio nos interrogamos: quem seriam esses “segmentos marginalizados” aos quais o texto faz referência? As mulheres seriam consideradas como parte deles no curso de Licenciatura em História da Ufac? O documento não deixa claro quais são esses segmentos.

O documento prescreve no seu item 6, “Estrutura curricular do curso”, que os seus princípios metodológicos devem estar assentados, entre outros, no seguinte postulado: “Valorização dos saberes das múltiplas etnias e culturas presentes no chão acreano, notadamente no que se refere à pesquisa acadêmica” (UFAC, 2014, p. 34). Apesar de ser muito amplo, os saberes das mulheres poderiam estar presentes em meio a essas múltiplas etnias e culturas.

O PPCLH deixa bem claro em alguns trechos que o curso é influenciado pelas “novas tendências da historiografia contemporânea, notadamente de inspiração francesa e inglesa” (UFAC, 2014, p. 26). Sabemos que a chamada “Escola Inglesa” reuniu, na segunda metade do século XX, historiadoras(es) que propunham um revisionismo do materialismo histórico e, logo, mostravam-se contrários a um determinismo econômico enrijecido de via única e propunham uma maior atenção temática às questões históricas relacionadas à cultura e à redefinição de conceitos, como o de classe social (BARROS, 2012). Portanto, abriram margem para o início de uma nova forma de escrever a História, contrária à tradicional, da simples exclusão

dos marginais. Por diversas vezes aparecem no PPCLH analisado nomes como o de Eric Hobsbawm e de Edward Palmer Thompson, escritores considerados como principais integrantes dessa Escola de pensamento.

As tendências historiográficas de inspiração francesa, iniciando com os pais fundadores dos *Annales*, apresentam como características a interdisciplinaridade; a crítica à História política tradicional; e a proposta de novas abordagens, objetos e problemas de pesquisa. Posteriormente, a Nova História francesa propõe-se a estudar a história do cotidiano, a história regional, história dos pequenos grupos, dos diferentes, dos marginalizados, dos vencidos, as questões culturais, as mentalidades, enfim, a mais ampla diversidade de métodos, temas e conceitos (BURKE, 1997).

Como já observamos na seção 2 desta pesquisa, essas novas tendências da historiografia contemporânea muito contribuíram com o início das discussões sobre a história das mulheres. Além disso, aqui exemplificamos que uma das principais referências consideradas por nós para realização deste estudo sobre as mulheres é Michelle Perrot, que vem da França, influenciada inicialmente pela Nova História cultural francesa, com uma perspectiva característica desta escola: história dos excluídos, na qual temas considerados marginais passaram a ser investigados, numa posição de uma história vista de baixo para melhor compreensão da sociedade.

Para mais, as escolas revisionistas do marxismo, como a já citada Escola Inglesa, abriram margem para que se iniciasse uma nova forma de escrever a História, contrária àquela tradicional, o que acabou abrindo espaço para as mulheres. Porém, de acordo com Jardim e Piepper (2010), o aparecimento de histórias que buscavam resgatar os marginalizados da sociedade, apesar possibilitar uma nova escrita, incluindo as mulheres, possui raízes marxistas, que fazem com que as relações entre homens e mulheres passassem a ser vinculadas à mesma ideia de embate entre classes sociais, não proporcionando, de fato, relações entre os sexos, já que elas não se viam como classe social lutando contra os homens.

Segundo Jardim e Piepper (2010), somente com as contribuições de Michael Foucault foi possível que a história das mulheres ganhasse uma nova perspectiva, na qual os documentos são avaliados a partir de outra ótica, analisando o exercício do poder nos seus mais variados discursos. Pois, a partir desse autor, acredita-se que o poder não se dá somente de maneira formal, mas no cotidiano das pessoas no qual essas vinculam-se a um discurso norteador. Assim, é necessário investigar os discursos e as relações de poder existentes para se chegar ao cerne da questão,

porque é mediante a busca pela manutenção ou obtenção do poder que se formam os mais variados discursos. Com o pensamento de Foucault, foi possível ampliar as discussões teóricas proporcionando uma nova categoria de análise para a história: o Gênero.

Portanto, acreditamos que as perspectivas historiográficas às quais o PPCLH faz menção foram fundamentais para o início da produção historiográfica sobre as mulheres e para que esta fosse se desvinculando do âmbito político marcado pela influência da teoria marxista, afinal “Nem sempre houve proletários, sempre houve mulheres” (BEAUVOIR, 1970, p. 12), ou seja, as mulheres existem e sofrem com a opressão antes da existência do capitalismo e de qualquer sistema ou modo de produção. As citadas perspectivas ajudaram a consolidar uma categoria de análise das relações entre homens e mulheres na sociedade, tendo em vista as relações de poder e a própria invisibilidade das mulheres na História.

No seu item “4. Perfil do egresso”, o PPCLH propõe, mais uma vez, que “o egresso” tenha “capacidade de intervir política e socialmente no meio no qual está inserido, tendo como horizonte a inclusão de grupos sociais marginalizados e a ética da responsabilidade social” (UFAC, 2014, p. 29). Portanto, observando que esses grupos sociais marginalizados são aqueles mesmos grupos aos quais as “novas tendências da historiografia contemporânea, notadamente de inspiração francesa e inglesa”, deram espaço, e nos quais as mulheres estão presentes, ou seja, considerando que o texto apresenta apenas algum potencial para abordagem sobre mulheres, passaremos a analisar as ementas das disciplinas que compõem os componentes curriculares obrigatórios do curso.

## 5.2. AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS E O SILÊNCIO SOBRE AS MULHERES

A maioria das ementas é muito sucinta e todas elas tratam o ser humano com um caráter universal, com a “neutralidade” que, na verdade, naturaliza o poder masculino: “o homem”, “o historiador”, “o professor”. Além disso, apenas uma delas mostra claramente alguma abordagem sobre mulheres ou questões de Gênero, além de quatro outras apresentarem algum potencial para discussão sobre essa temática, conforme quadro com ementas e referências de disciplinas obrigatórias presente no anexo deste trabalho.

A ementa da disciplina CELA178 – Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento é a única presente no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História que apresenta claramente alguma referência a Gênero (que para nós é uma categoria que está entrelaçada à categoria mulheres):

A construção da identidade profissional: relações de Gênero, classe e as representações socioculturais da profissão. Profissionalização, choque de realidade e socialização profissional. O magistério como carreira: acesso, progressão e organização sindical. Absenteísmo e mal-estar docente (UFAC, 2014, p. 48).

Além de deixar clara a abordagem sobre Gênero na ementa, essa disciplina apresenta em sua “Bibliografia Básica” duas referências que propõem discussões sobre a categoria em questão: “CATANI, D. B. Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997” e “HYPOLITO, Á. L. M. Trabalho docente, classe social e relações de Gênero. Campinas, SP: Papirus, 1997”. E ainda inclui em sua “Bibliografia Complementar”: “HAMON, M. Trajetória de Feminização do Magistério: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica FCH-FUMEC, 2005”. É importante, mais uma vez, ressaltar que essa disciplina compõe o eixo “Conhecimento para uma formação pedagógica”, portanto, é uma disciplina proposta e ofertada pelas(os) docentes da área de educação, do Cela, da Ufac.

Em outras 04 disciplinas, enxergamos algum potencial para assuntos sobre as mulheres, mesmo que a ementa não os expusesse claramente. E mais uma delas corresponde ao eixo “Conhecimento para uma formação pedagógica”: CELA972 – Organização Curricular e Gestão da Escola, que apresenta a seguinte ementa:

A produção teórica sobre currículo e gestão escolar no Brasil. Políticas e práticas de currículo e de gestão. O currículo como organização geral da escola. Os níveis formais e reais de realização curricular. As orientações curriculares do ensino Fundamental e Médio. A gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico. **Identidade, diversidade e diferença no currículo e na gestão da escola** (grifo nosso).

Quando a ementa se propõe a trabalhar temas como “Identidade, diversidade e diferença no currículo”, visualizamos potencial para que haja discussões relacionadas às mulheres, considerando o currículo como artefato de Gênero (SILVA, 2010).

Atentamos também para alguns possíveis indícios de abertura às mulheres em 03 outras disciplinas que compõem o eixo “Conhecimento específico dos conteúdos históricos”: CFCH 386 – Estudos em História, CFCH299 – Teoria da História V e



CFCH302 – Teoria da História VI, cujas ementas estão apresentadas, respectivamente, a seguir:

A historicidade do Termo história; o tempo e o espaço enquanto conceitos historicamente constituídos; a historiografia entre gregos e romanos na antiguidade e seus principais autores; analisar os campos da história: métodos e escolhas teóricas dos historiadores; sociologia da produção do conhecimento histórico; história e historiadores: relação passado e presente; o papel do historiador; o trabalho do historiador e suas fontes de pesquisa: história e linguagens (documentais, visuais e digitais); temas e propostas de renovações metodológicas relevantes no debate historiográfico contemporâneo, situando o diálogo da relação da historiografia brasileira com as principais tendências historiográficas na atualidade: a nova história francesa, a história social inglesa e a micro-história (UFAC, 2014, p. 42).

Estudo teórico-metodológico sobre as correntes historiográficas do século XIX e XX. Ênfase ao estudo e compreensão do Materialismo Histórico e Dialético, História Social de Tradição Marxista Inglesa, Escola de Frankfurt, os revisionismos e a crítica ao racionalismo (UFAC, 2014, p 46).

Estudo da Micro-historia de inspiração italiana e suas vertentes, da Escola dos Annales e suas gerações, a História Cultural, o Estruturalismo, os pós-modernos e o diálogo da história com as demais ciências sociais contemporâneas (UFAC, 2014, p. 59).

Já vimos que essas tendências historiográficas foram fundamentais para o surgimento e a posterior constituição das mulheres na historiografia, o que para nós pode sinalizar indicativo de abordagens sobre o feminino durante a oferta das disciplinas. Além disso, conforme já citado na segunda seção desta dissertação, reafirmamos a grande contribuição que os revisionismos do marxismo, a Escola dos Annales e suas gerações, a História Cultural e os pós-modernos trouxeram à história das mulheres, frente a um contexto que as excluía definitivamente da “História geral”.

Não obstante, consideramos insuficiente essa abordagem em potencial apresentada nas ementas dessas últimas quatro disciplinas, porque, dessa forma, caberia somente às(aos) docentes decidirem se dariam ou não espaço para as mulheres no curso, com menor ou maior ênfase.

Relembramos que o PPCLH deixa clara a grande preocupação pela inserção de segmentos marginalizados na perspectiva da construção do conhecimento histórico, o que inicialmente parece um cenário animador para a inclusão das mulheres. No entanto, ao analisarmos as ementas de todas as disciplinas, concluímos que “os marginais da Historiografia” aos quais o PPCLH se refere são primordialmente os povos indígenas, seringueiros, negros, operários e trabalhadores em geral.

As ementas demonstram claramente a predileção do curso por estudos sobre a história regional, contando com 05 disciplinas voltadas a essa temática: CFCH525

– História da Amazônia; CFCH110 – História da Amazônia II; CFCH317 – História Indígena do Acre; CFCH304 – História do Acre VII; e CFCH31 – História do Acre VIII. Além do mais, o curso apresenta duas disciplinas que ressaltam a História do povo negro: CFCH351 – História e Cultura Afro-Brasileira; e CFCH524 História da África I. Esta constatação está de acordo com o que aponta Machado (2010, p. 159) sobre o referido curso:

O grande número de pesquisas voltadas aos povos da floresta e ao Estado do Acre revelou indícios sobre concepções historiográficas direcionadas a abordagens regionalistas. Essas concepções permeiam as práticas pedagógicas dos professores formadores do Curso de História e, por consequência, a formação dos alunos.

Consequentemente, a partir da apreciação das ementas, vimos que as(os) docentes da área de Educação do Cella da Ufac foram as(os) únicas(os) a incluírem, de forma concreta, as mulheres no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História da Ufac, já que as outras 04 disciplinas apresentam apenas potencialidades para abordagem sobre a temática. E a escolha feita por parte das(os) docentes da área de História em deixar as mulheres ausentes das ementas das disciplinas pode significar a naturalização de identidades de Gênero hegemônicas, pois, de acordo com Louro (2005, p. 91-92),

A escola e o currículo estão longe de ser meros reflexos das condições sociais. A partir de múltiplas práticas cotidianas banais, a partir de gestos e expressões pouco perceptíveis, pelo silêncio, pelo ocultamento ou pela fala, constroem-se, no espaço propriamente escolar, lugares e destinos sociais. Talvez essa dinâmica nos escape, tal a “naturalização” de que esses processos estão revestidos. Talvez sejam muito sutis os jogos de poder que tecem os currículos, os programas, as normas ou as avaliações escolares

Acreditamos que o espaço das universidades, da mesma forma que acontece nas escolas, ao decidir silenciar ou ocultar as mulheres, também opta por adotar normas de Gênero. As instituições educacionais passam a operar na sociedade produzindo e reproduzindo subjetividades ou destinos sociais hierárquicos que, pelo contrário, deveriam ser questionados e desconstruídos por essas instituições.

### 5.3. O CURRÍCULO MOLDADO PELAS(OS) PROFESSORAS(ES) DA ÁREA DE HISTÓRIA DA UFAC: AS MULHERES ESTÃO PRESENTES?

O currículo é moldado pelas(os) professoras(es) de acordo, principalmente, com o que fora prescrito por documentos. Porém, percebemos existir, neste nível de construção curricular, a autonomia das(os) docentes, que não aceitam de forma alienada, mas contribuem com suas impressões e características.

[...] a modelação do currículo é o campo no qual melhor pode exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação de atividades, com a peculiar ponderação, valorização e “tradução pedagógica” dos conteúdos que nelas se realiza. Os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos (SACRISTÁN, 2000, p. 174).

Considerando a tradução ou a modelação feita pelas(os) professoras(es), e o fato de as ementas de 04 disciplinas apresentarem potencial para dar lugar à história das mulheres, passaremos a analisar os planos de curso elaborados pelas(os) docentes do curso de Licenciatura em História.

Um ponto a se considerar antes da análise dos planos é o que aponta Louro (2002) sobre as ausências oficiais de temas referentes às minorias nas instituições educacionais. Para a referida autora, esses apagamentos são comumente compensados em alguns momentos específicos com seminários temáticos e apresentações de textos, o que, no caso por nós analisado, colocaria o estudo histórico das mulheres como um anexo ao considerado “essencial ao saber histórico”.

Nas escolas secundárias e superiores, reveste-se o evento com as roupagens adequadas para a faixa etária correspondente: promove-se um ciclo de palestras, convida-se um “representante” da minoria em questão ou se passa um filme seguido de um debate e com tais providências dá-se por atendida a tal ausência reclamada. As atividades – sejam quais forem os seus objetivos ou intenções declaradas – não chegam a perturbar o curso “normal” dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial. Momentaneamente, a Cultura (com C maiúsculo) cede um espaço, no qual manifestações especiais e particulares são apresentadas e celebradas como exemplares de uma outra cultura. Estratégias que podem tranquilizar a consciência dos planejadores, mas que, na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades “marcadas” e, mais do que isso, acabam por apresentá-las a partir das representações e narrativas construídas pelo sujeito central. (LOURO, 2002, p. 1).

Também nessa perspectiva de que a história das mulheres poderia estar sendo encarada como evento esporádico, ou que essa temática pudesse estar de outras formas atravessando o currículo do curso, sendo incorporados nas aulas assuntos correlatos, mesmo quando não presentes nas ementas, foram analisados 82 planos

de curso, dentre esses, alguns da mesma disciplina, mas elaborados por diferentes professoras(es), considerando a oferta do curso no período noturno e matutino. Os planos referem-se ao ano letivo de 2016, porque apenas os referentes a esse ano nos foram disponibilizados pela coordenação do curso. Salientamos que não foram disponibilizados os planos das seguintes disciplinas: CFCH302 – Teoria da História VI; CFCH317 – História Indígena do Acre; CFCH318 – Ensino de História; CFCH131 – Ensino de História II; CFCH304 – História do Acre VII, CELA970 – Psicologia da Educação e CELA059 – Fundamentos da Educação Especial, com a justificativa de que não tinham sido entregues pelas(os) docentes.

Para análise dos planos de curso, a coordenação nos ofereceu o quadro de equivalência a seguir (que também está presente no PPCLH), orientando-nos que seria indispensável para compreensão dos planos. Em posse do quadro, percebemos que ele consiste em uma relação de igualdade entre as disciplinas do curso referentes às versões das estruturas curriculares de 2006 e 2008, e à atual estrutura de 2014, equiparando-as. E a importância devia-se, principalmente, ao fato de as(os) docentes utilizarem, na maioria das vezes, nomenclaturas antigas para elaboração dos planos de curso.

Quadro 2 – Quadro de equivalência entre os componentes curriculares obrigatórios referentes às versões de 2006, 2008 e 2014 do PPCLH

ESTRUTURA DE 2006 VERSÃO 2008	ESTRUTURA CURRICULAR VERSÃO 2014/2
CFCH086 Estudos em História I	CFCH386 Estudos em História
CFCH298 Metodologia Científica ou Aplicada aos Estudos de CFCH119 História	CFCH265 Metodologia Científica Aplicada aos Estudos de História
CFCH091 Teoria da História I	CFCH294 Teoria da História IV
CFCH092 Teoria da História II	CFCH299 Teoria da História V
CFCH093 Teoria da História III	CFCH302 Teoria da História VI
CFCH090 História Antiga	CFCH291 História Antiga I
CFCH130 Ensino de História I	CFCH318 Ensino de História
CFCH131 Ensino de História II	CFCH131 Ensino de História II
CFCH129 História Medieval	CFCH129 História Medieval

CFCH099 História Moderna I CFCH100 História Moderna II	CFCH282	História Moderna *Não valem os créditos de CFCH282 para CFCH099 e CFCH100
ESTRUTURA DE 2006 VERSÃO 2008		ESTRUTURA CURRICULAR VERSÃO 2014/2
CFCH101 História do Brasil I CFCH102 História do Brasil II	CFCH283	História do Brasil *Não valem os créditos de CFCH283 para CFCH101 e CFCH102
CFCH103 História do Brasil III	CFCH273	História do Brasil V
CFCH104 História do Brasil IV	CFCH276	História do Brasil VI
CFCH105 História da América I CFCH106 História da América II	CFCH286	História da América *Não valem os créditos de CFCH286 para CFCH105 e CFCH106
CFCH107 História da América III	CFCH272	História da América V
CFCH108 História da América IV	CFCH279	História da América VI
CFCH096 História do Acre I	CFCH304	História do Acre VII
CFCH097 História do Acre II	CFCH312	História do Acre VIII
CFCH109 História da Amazônia I	CFCH525	História da Amazônia
CFCH110 História da Amazônia II	CFCH110	História da Amazônia II
CFCH132 Estágio Supervisionado do Ensino de História I	CFCH319	Estágio Supervisionado do Ensino de História V
CFCH133 Estágio Supervisionado do Ensino de História II	CFCH322	Estágio Supervisionado do Ensino de História VI
CFCH134 Estágio Supervisionado do Ensino de História III		Estágio Supervisionado do Ensino de História VII
CFCH135 Estágio Supervisionado do Ensino de História IV	CFCH323	*Não valem os créditos de CFCH323 para CFCH134 e CFCH135
CFCH088 Pesquisa Histórica I	CFCH088	Pesquisa Histórica I
CFCH089 Pesquisa Histórica II	CFCH089	Pesquisa Histórica II
CFCH113 Histórica Contemporânea I	CFCH113	Histórica Contemporânea I
CFCH114 História Contemporânea II	CFCH114	História Contemporânea II
CFCH098 História do Oriente	CFCH281	História do Oriente
CFCH112 História da África	CFCH524	História da África I

Fonte: Coordenação do Curso de Licenciatura em História. Aprovado em reunião do Colegiado do curso de Licenciatura em História realizada em 27-04-2015.

O nosso primeiro movimento foi procurar indícios de abordagens sobre mulheres, mesmo que fossem apenas nas referências propostas pelas(os) professoras(es), a serem utilizadas durante as aulas.

Encontramos indicação sobre Gênero e mulheres no plano da disciplina CELA178 – Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional, elaborado por uma professora, para ser ofertado no segundo semestre de 2016 (lembrando que esta foi a única disciplina a apresentar proposta de discussão de Gênero na sua ementa), em cujo objetivo geral propõe:

Analisar o processo de constituição da profissão docente destacando os elementos históricos que contribuem para a compreensão de sua origem e desenvolvimento, bem como os elementos formadores da identidade profissional docente e as relações de Gêneros e classe e, ainda, os males que acometem os profissionais docentes no decorrer de sua carreira.

Um dos seus objetivos específicos consiste em “Identificar os elementos que constituem a identidade profissional docente, tomando como referências de análise as categorias de Gênero, classe social, saberes e *ethos* profissional”. Já no conteúdo programático, na segunda unidade temática, para a qual são disponibilizadas 18 horas de aula, a professora propõe estudar: “Os professores e seu trabalho: determinantes (relações de Gênero, classe e lócus institucional) e expectativas do ofício de ensinar”. Como “Bibliografia Básica”, a docente coloca alguns títulos que tratam da temática por nós pesquisada, por exemplo: “FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Cassanta. A escola e seus atores: educação e profissão docente. Ana Maria Cassanta Peixoto e Mauro Passos (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005”; “LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Bárabara et al. Docência, memória e Gênero: estudos sobre a formação. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003”; e “CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC, 2005”.

O segundo plano de curso que apresenta indicação para assuntos de Gênero é referente à disciplina CELA972 – Organização Curricular e Gestão da Escola, da qual foram analisados 04 planos elaborados por diferentes docentes. Nesse plano encontramos indicação da referida categoria em uma unidade temática intitulada “Currículo: multiculturalismo, preconceito, opressão e discriminação”, com carga

horária de 20 horas, em que se propõe estudar: “a centralidade da cultura; Escola e cultura(s); Gênero, sexualidade e diversidade; e Currículo e identidade”.

Em outras 02 disciplinas foram encontradas referências bibliográficas que podem demonstrar algum indício da temática mencionada.

A disciplina CFCH088 – Pesquisa Histórica I, aplicada por um professor no período da manhã, apresenta a seguinte ementa:

Produção/compreensão do Conhecimento Histórico (Objetividade e subjetividade); a História e a Pesquisa Histórica. Projeto de Pesquisa: os passos da pesquisa: métodos, técnicas e problemáticas; as fontes como construção histórica. O Projeto de Pesquisa em História como construção contínua. A relação dialética pesquisa/teoria. A relação historiador e os fatos históricos; O historiador e o diálogo com as fontes históricas.

Dentre as 83 referências propostas, está “BONADIO, Maria Cláudia. Histórias debaixo dos panos: descobrindo a linguagem da moda – estudo sobre as mulheres das elites e classes médias paulistanas (1913-1929). Revista Projeto História. São Paulo, EDUC, (24), jun./2002; p. 239-257”. Essa referência aponta indícios mínimos de algum espaço para as mulheres durante a oferta da referida disciplina, tendo em vista os outros 82 títulos e a carga horária de apenas 60 horas.

Durante a observação dos planos, chamou muita atenção o fato de as(os) professoras(es) frequentemente utilizarem os códigos e até mesmo ementas desatualizadas, apesar de o atual PPCLH estar em vigor desde o segundo semestre letivo de 2014. Por exemplo, sobre a disciplina de História Moderna, foram disponibilizados para nosso trabalho 02 planos de curso, feitos por duas/dois professoras(es) diferentes. O primeiro plano estava de acordo com o que consta no PPCLH e apresentava o código CFCH282 e a seguinte ementa:

O período compreendido por esta disciplina vai do século XVI a início do XIX, centrando seu conteúdo em temáticas cruciais para o entendimento da Europa Ocidental neste período, objetivando a análise da gradativa subordinação do mundo rural à ordem urbana; Sentidos mercantis da expansão marítima e política dos Estados absolutistas, no interior da “acumulação primitiva” do capital; Lógica do pensamento humanista do Renascimento; Reformas Protestantes; As revoluções Inglesas e Francesas, assim como a Revolução Industrial; Análise da emergência da racionalidade iluminista e o início do conservadorismo com o primeiro período napoleônico.

Já no segundo plano avaliado, o código era CFCH100 e a ementa, a seguinte:

Estudo da Europa Ocidental no período compreendido entre os séculos XVIII e início do XIX, destacando-se as lutas sociais expressas tanto nas sublevações populares, quanto nas manifestações de alteridade face aos povos de outros continentes, assim como nas infundáveis guerras. Destaca-se dessas lutas as revoluções Inglesa e Francesa, assim como a Revolução Industrial. Na nova ordem que se edifica, analisa-se a emergência da racionalidade iluminista e o início do conservadorismo com o primeiro período napoleônico.

Nesse último plano, que não está de acordo com o que preconiza o PPCLH, encontramos, entre as 23 referências básicas, “PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988”, que também pode indicar alguma alusão ao nosso tema durante a oferta da disciplina.

Entre os planos disponibilizados para nossa pesquisa, encontramos 07 trocas de códigos de disciplinas e mais 03 planos cujas ementas não estão de acordo com aquelas que constam no PPCLH, e, entre esses últimos, destaca-se o caso da disciplina CFCH 323 – Estágio Supervisionado do Ensino de História VII, disposta no atual PPCLH com 135 horas, 03 créditos e a seguinte ementa:

Desenvolvimento de atividades de docência – planejamento: organização de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência em História nas três séries de Ensino Médio.

Segundo o quadro de equivalência, essa única disciplina corresponde a estas duas disciplinas das estruturas curriculares antigas (2006/VERSÃO e 2008/VERSÃO): CFCH134 – Estágio Supervisionado do Ensino de História III e CFCH135 – Estágio Supervisionado do Ensino de História IV. Ao avaliarmos os planos de curso disponibilizados, verificamos que, em vez de encontrarmos a oferta de uma única disciplina com o código CFCH 323, conforme o PPCLH atual, encontramos a oferta das duas equivalentes de acordo com a antiga versão da estrutura curricular do curso, sendo a disciplina CFCH134 – Estágio Supervisionado do Ensino de História III ofertada por duas professoras diferentes e a disciplina CFCH135 – Estágio Supervisionado do Ensino de História IV oferecida por uma única professora, conforme demonstram os quadros a seguir, com as mesmas especificações apresentadas nos planos:

Quadro 3 – Informações sobre disciplina ofertada no primeiro semestre letivo de 2016 no curso de Licenciatura em História da Ufac

Disciplina	Estágio Supervisionado do Ensino de História III
Código	CFCH134
Carga Horária	90H/A
Créditos	0 – 0 – 2
Pré-requisito	Estágio Sup. do Ensino de História II
Semestre Letivo/Ano	1º/2016
1. Ementa	Desenvolvimento de atividades de docência – planejamento: organização de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de



materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência em programas de ensino inclusivo.

Fonte: Plano de Curso da disciplina Estágio Supervisionado do Ensino de História III ofertada no primeiro semestre de 2016.

Quadro 4 – Informações sobre disciplina ofertada no segundo semestre letivo de 2016 no curso de Licenciatura em História da Ufac

Disciplina	Estágio Supervisionado do Ensino de História IV
Código	CFCH – 135
Carga Horária	135 h/a
Créditos	0 – 0 – 3
Pré-requisito	Estágio Sup. do Ensino de História III CFCH – 134
Semestre Letivo/Ano	2º/2016
1. Ementa	Desenvolvimento de atividades de docência – planejamento: organização de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência nas três séries de Ensino Médio em História.

Fonte: Plano de Curso da disciplina Estágio Supervisionado do Ensino de História III ofertada no segundo semestre de 2016.

Além disso, encontramos um plano de curso referente à disciplina Antropologia I que teria sido ofertada no segundo semestre letivo de 2016, mas que não aparece nos componentes curriculares apresentados no atual PPCLH. Trata-se de uma disciplina que compunha a estrutura curricular obrigatória do curso na sua versão 2008. É importante ressaltar que o PPCLH em vigor não faz menção, em nenhum momento, à existência de disciplinas optativas no curso.

De acordo com o exposto, apesar de o PPCLH estar aprovado e em vigência desde o segundo semestre letivo de 2014, professoras(es) continuam utilizando antigos códigos e ementas de disciplinas, indício de que a reformulação aconteceu mais por uma obrigação legal do que por vontade das(os) docentes.

Por fim, entre os 82 (oitenta e dois) planos de curso, correspondentes a 34 disciplinas, encontramos alguma abordagem sobre Gênero/mulheres em apenas 04 deles, sendo 02 pertencentes ao eixo “Conhecimento para uma formação pedagógica”, um referente à disciplina CELA178 – Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional, cuja ementa já preconiza tal abordagem, e

outro à CELA972 – Organização Curricular e Gestão da Escola, a qual consideramos deter um potencial para o enfoque do feminino.

As outras duas disciplinas são pertencentes ao eixo “Conhecimento específico dos conteúdos históricos”: CFCH088 – Pesquisa Histórica I e CFCH282 – História Moderna. Ao analisarmos as ementas dessas disciplinas, não visualizamos nelas potencial para incorporação do feminino. Comparativamente, outras duas disciplinas nas quais enxergamos algum sinal de possíveis estudos sobre mulheres durante a observação das ementas (CFCH 386 – Estudos em História e CFCH299 – Teoria da História V) não mostram nenhuma referência sobre essa categoria em seus planos de curso analisados.

Apesar do poder das(os) professoras(es) de intervir nos significados das propostas curriculares, da autonomia que possuem para adaptar conteúdos ao modelarem o currículo (SACRISTÁN, 2000) e de algumas potencialidades apresentadas no PPCLH e nas ementas das disciplinas do curso de licenciatura em História para estudos sobre a história das mulheres, tanto no currículo modelado quanto no currículo prescrito do referido curso, encontramos o silêncio das mulheres.

#### 5.4. O INTERESSE DAS(OS) ESTUDANTES EM ESCREVER SOBRE A HISTÓRIA DAS MULHERES NOS TCCS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC

Investigamos os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs das(os) estudantes referentes ao período delimitado para realização desta pesquisa: anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, com a finalidade de sabermos sobre o interesse delas(es) a respeito do tema em questão.

Os TCCs não estão catalogados e disponíveis no acervo da Biblioteca Central da Ufac. Além disso, a coordenação do curso não dispõe de uma relação de títulos e nem de um espaço físico adequado para acomodação dos trabalhos. Desse modo, foi necessário que selecionássemos, em meio a todos os TCCs existentes, os correspondentes ao período de nosso interesse e relacionássemos, em forma de lista, um a um, os títulos, conforme o apêndice D deste trabalho.

No total, foram encontrados 75 trabalhos, dentre os quais 10 (dez) deles discorrem a respeito do feminino, tratando sobre mulheres, mulher, meninas, nomes

de renome nacional ou do imaginário popular, todos escritos por mulheres, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 5 – Levantamento de Trabalhos de Conclusão do Curso de Licenciatura em História da Ufac sobre Mulheres, relacionados por título, autoria e ano

TÍTULO	AUTORA	ANO
A presença feminina nos seringais do Acre Durante e Após o segundo Ciclo da Borracha: Cotidiano e Sociedade	Alda Emilia Loureiro de Souza	2017
A beleza Eurocêntrica e a representação Estética da Mulher Negra na Sociedade Brasileira	Ana Maria Freitas da Silva	2017
A participação da Mulher no Processo de emancipação no Acre	Maria Valdécia Linez Lins da Costa	2017
O trabalho e os Conflitos Enfrentados Pelas Mulheres Seringueiras no Segundo Ciclo da Borracha	Kerolayne Mendes de Araújo	2016
Do Seringal ao Senado: Marina Silva	Maria Rosana Lopes do Nascimento	2016
Lei Maria da Penha Violência Domestica e Familiar na Cidade de Rio Branco-AC	Elissandra Silva de Souza	2015
A Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho Como Policial Militar na Capital Acreana	Janaína Paula de Lima	2015
Rosalina da Silveira o Assassinato de Rio Branco de 1940 Fatos e Mitos	Maria Keiti de Moura Santos	2015
As Meninas Infratoras do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães	Rafaela Custodia	2015
Mulheres do Cárcere de Rio Branco: Educação a Melhor Forma de Ressocialização	Rosielen Filgueiras de Souza	2015

Fonte: Elaboração da autora. Dados extraídos dos TCCs disponibilizados pela coordenação do curso de Licenciatura em História da Ufac.

Os TCCs do curso de Licenciatura em História da Ufac consistem em um projeto de pesquisa realizado individualmente, cujas(os) autoras(es) apontam o

principal problema (ou os principais problemas) a que buscam responder quando da realização do trabalho.

Entre os TCCs analisados, a grande maioria, 60 deles, está voltada para a história regional ou local, mesmo quando versam sobre mulheres. E, apesar disso, nenhum dos 10 trabalhos problematiza a história das mulheres como campo de estudos históricos. Somado a isso, nenhum título considera a existência da categoria Gênero para análise histórica, e apenas 05 deles incluem como referência alguma(um) autora(or) que discute sobre a temática, sempre a partir de tendências historiográficas inglesas e francesas, atestando o que prediz o PPCLH, quando assinala as influências na formulação do curso.

Apesar dos problemas apontados e da eventualidade com que a temática aparece nos títulos, tendo em vista que não encontramos nenhum trabalho de 2014 sobre o assunto, e que encontramos apenas 02 trabalhos referentes a 2016, a análise dos TCCs apontou um cenário animador diante das ausências nos demais documentos, pois mostra que, mesmo não constando de forma concreta no currículo, as mulheres são temáticas de interesse (particular, no nosso entendimento) por parte de algumas(uns) estudantes, interesse que poderia ser incentivado se tais estudos estivessem presentes oficialmente no currículo do curso.

## **6 O POSICIONAMENTO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC QUANTO À IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA DAS MULHERES**

A partir das reflexões construídas no campo dos estudos de Gênero, compreendemos a instituição Universidade como um espaço generificado, um lugar atravessado por “complexas redes de poder que (por meio das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos) constituem hierarquias entre os Gêneros” (LOURO, 1997, p. 24). Por isso, para tentarmos compreender um pouco mais esse espaço e a forma como estão assentadas as discussões sobre a história das mulheres, utilizamos como instrumento o que nos expõem as(os) “sujeitas(os)” (por meio de suas repostas ao questionário) que constroem o curso de Licenciatura em História da Ufac, mediante suas práticas docentes.

Nesta seção, nos propomos a: identificar, frente às informações obtidas mediante análise dos planos de curso, se a história das mulheres é abordada no curso citado, mesmo estando presente na ementa de apenas uma disciplina; constatar qual linha teórica influencia a abordagem feita pelas(os) professoras(es) sobre a história das mulheres (no caso da existência dessa abordagem na prática docente); e averiguar o posicionamento das(os) professoras(es) diante da não existência oficial dos estudos sobre a história das mulheres no PPCLH do curso.

Ressaltamos que 08 docentes participaram como sujeitas(os) de pesquisa, sendo 05 homens e 03 mulheres (tivemos apenas casos binários). A identificação das(os) participantes foi feita de acordo com a ordem de entrega dos questionários: Professor 1; Professor 2; Professora 3; Professor 4; Professor 5; Professora 6; Professor 7; Professora 8. As(Os) professoras(es) indicaram, no questionário, o tempo de exercício profissional no curso analisado, e assim foi possível apontar que a maioria (5 delas(es)) possuem mais de 10 anos de atuação docente, sendo 1 com até 5 anos de experiência, 2 com até 10 anos de experiência, 1 com até 15 anos de experiência, 3 com até 20 anos de experiência e 1 com até 25 anos de experiência. Tais dados indicam que esse grupo possui tempos diversificados de atuação no curso de Licenciatura em História da Ufac.

Em relação às questões que apontam o posicionamento das(os) docentes, o primeiro questionamento foi: “Você considera importante a presença de estudos sobre a História das Mulheres no Currículo do Curso de Licenciatura em História da Ufac?”

Por quê?” Quase a totalidade das(os) professoras(es) participantes da pesquisa acenaram de forma positiva, na maioria das vezes demonstrando inclusive entendimento e engajamento com a importância de estudos sobre as mulheres, tendo em vista seu “silenciamento” na História, como podemos perceber na resposta da Professora 03:

Sim, porque, apesar de todo processo de renovação historiográfico que a disciplina histórica passou no último século (XX), a narrativa histórica ainda carrega um caráter colonialista, branco, masculino, eurocêntrico, que prioriza as metas narrativas em detrimento de histórias particulares. E se pensarmos as mulheres dentro dos grandes marcos temporais, como H. Antiga, H. Medieval, H. Moderna e H. Contemporânea, não há uma história das mulheres, ou de outros grupos que também foram esquecidos. Estas histórias aparecem como adendo dentro desses marcos, sem que isso necessariamente provoque uma releitura do fato já narrado. No mundo antigo, onde as mulheres não tinham espaço na vida pública e, portanto, não eram cidadãs, ou poderiam vir a se tornar legisladoras, filósofas, ou possuir cargos públicos, a história destas mulheres limita-se a anotações sumárias, exatamente por causa das limitações empíricas que os historiadores possuem em relação às fontes históricas.

Opinião muito próxima também encontramos na resposta do Professor 05:

Sim. Svetlana Aleksievitch em seu “A guerra não tem rosto de mulher” deixa claro na exposição que é a história que não possui esse rosto feminino. Dessa feita, acredito que nosso curso também não. Ou seja, estamos devendo isso à sociedade, mas currículos são espaços onde as batalhas acontecem, logo, são feitas escolhas, e elas deixam alguma coisa de fora.

O interesse dos professores demonstrado na resposta à questão diverge da análise dos documentos institucionais, uma vez que nestes não está claramente presente a preocupação com os estudos sobre a história das mulheres. Dessa forma, 87,5% das(os) docentes (ou seja, dentre 08, 07 docentes) que participaram da pesquisa demonstraram preocupação com a importância dos estudos sobre a temática em questão. Porém, também encontramos uma opinião que enxerga a história das mulheres como dispensável, mostrando uma visão de História cujo sujeito é universal, e defende que a História que deve ser feita/escrita/estudada é a dos seres humanos.

Veja bem, é sabido que, desde os anos 1970, praticamente tudo virou objeto de estudo da História. Portanto, tudo é importante, dependendo das referências e dos critérios utilizados para selecionar e escolher. A história estuda a ação dos seres humanos no tempo: homens, mulheres, homos, etc. Acredito que não há necessidade de discriminar ou especificar sobre de quem é a história, se dos homens, ou das mulheres, ou dos homossexuais. É certo que os dois últimos foram e são, até hoje, secundarizados e marginalizados na escrita da história. Mas, se fôssemos pensar para além da questão de gênero na escrita da história, existem tantos outros segmentos sociais que são muito mais

invisibilizados pela escrita da história. Então, na graduação, eu acredito que a ênfase da figura feminina, assim como a dos homossexuais, caso haja muita pressão para tal, deveria no máximo aparecer como temas transversais nas ementas das disciplinas. Pois, na minha opinião, tal questão é dispensável na graduação. (PROFESSOR 01).

Esse mesmo Professor ratifica sua posição ao responder à seguinte pergunta do questionário: “Na sua concepção, é necessária a criação de uma (ou mais) disciplina(s) obrigatória(s) destinada(s) especificamente aos estudos sobre a História das Mulheres no curso de Licenciatura em História da Ufac? Por quê?”:

Não seria pertinente em nível de graduação, como disciplina, não, mas pode aparecer como projeto de extensão ou algo do tipo. No máximo, como disciplina optativa no curso do bacharelado. Acredito que a graduação não é o momento para "especialidades", como é o caso de fazer "recortes de gênero". Caso contrário, deveríamos também ter disciplinas do tipo História dos homens ou História das lésbicas, etc. Tais especialidades poderão muito bem ser enfatizadas em pós-graduações que elegê-las como linhas de pesquisas. (PROFESSOR 01).

Ao afirmar que o curso, caso tivesse uma disciplina específica para estudos sobre as mulheres, devesse ter também uma sobre homens, o Professor olha com naturalidade, sem qualquer estranhamento, para uma sociedade que produz e reproduz normas de desigualdade de Gênero (LOURO, 1997). Além disso, nas duas passagens expostas, o docente mostra-se adepto ao fazer histórico universalista, que tem como premissa a valorização de uma história do “ser humano”, “sem especificidades”, recaindo em uma história androcêntrica “por se tratar de uma ótica que valoriza as experiências masculinas como universais, tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento igualitário à sabedoria e à experiência feminina” (NASCIMENTO, 2017, p. 5). Na busca por uma história de “todos os gêneros”, a sociedade acaba naturalizando, produzindo e reproduzindo os papéis sociais de ambos os sexos, ou seja, a hegemonia masculina é algo naturalizado, e, se não houver a desconstrução dessa produção e reprodução, a História continuará a excluir as mulheres.

O Professor 02 manifesta pensamento muito próximo ao do Professor 01 quando aponta que a criação de disciplinas sobre mulheres seria uma forma de concepção de guetos temáticos:

Não acho que criar uma disciplina seria a solução. A temática das mulheres atravessa todas as disciplinas da grade da licenciatura. Criar guetos temáticos não é a solução, nem para mulheres, nem para negros, nem para indígenas, etc. Em tese, isso pode ser oferecido na nova grade que está sendo discutida em disciplina de ementas livres, em que se pode

apresentar propostas de disciplinas com este tipo de foco mais fechado (PROFESSOR 2).

As respostas dos dois professores reconhecem o silêncio imposto às mulheres e a outros grupos sociais na historiografia, porém, não atribuem importância à necessária desconstrução de paradigmas de desigualdade, pois uma educação que realmente promova a justiça social não deve acomodar-se a esse silêncio, expondo o assunto somente em temas transversais, em disciplinas com ementas livres, ou de forma esporádica, em eventos, seminários temáticos, projetos de extensão, ou em unidades isoladas de uma determinada disciplina (LOURO, 1997), cujos conteúdos dependeriam apenas da vontade das(os) docentes.

Além disso, “as mulheres” não podem ser apenas um tema específico em um curso de pós-graduação, cujo acesso a todas e todos ainda é restrito, e muito menos um tema que dependa de currículos turísticos (SANTOMÉ, 1995), atravessados principalmente pela ausência de conexão entre as situações de diversidade na salas de aula, onde a cultura do outro é estudada com distanciamento, de forma acrítica, em determinado dia, imprimindo a noção as(aos) estudantes de que a solução para as desigualdades não depende de nada em concreto, de nenhuma ação de fácil alcance, o que faz os chamados temas transversais correrem perigo de serem reduzidos, na prática, a nada.

A temática em discussão deve constar na proposta curricular da graduação de maneira sólida, principalmente em uma graduação que se propõe a formar professoras(es) e que, portanto, deve prezar pela formação da consciência crítica das(os) estudantes (futuras(os) professoras(es)) para não apenas receberem informações, mas para refletirem sobre elas e as questionarem, proporcionando, conseqüentemente, uma ação coletiva que transformaria para melhor, não só as salas de aula do curso de História e as futuras salas de aula da educação básica, mas também a sociedade de forma geral (GIROUX, 1997).

Seis, entre oito docentes, sujeitas(os) desta pesquisa, revelaram-se favoráveis à proposta de criação de disciplinas específicas para estudos sobre a história das mulheres, mostrando-se atentos, inclusive, às discussões sobre Gênero, conforme vemos a seguir:

Eu prefiro pensar na configuração de uma nova disciplina não como uma história das mulheres, mas a partir dos estudos das relações de gênero e sociedade. Não sou especialista, mas creio que a abordagem do conceito de gênero poderia ser o caminho para pensar as mulheres em diferentes



tempos, e as histórias particulares e coletivas empreendidas por elas. O estudo das relações de gênero nos ajudaria a "explicar" o porquê as mulheres desapareceram (em determinado tempo e sociedade) da vida pública, dos tratados, dos anais, da literatura. Assim poderíamos superar o conceito genérico de "mulheres" ampliando para histórias que considerassem raça, classe, sexualidade, seus lugares no mundo do trabalho, enquanto movimento coletivo ou luta particular. (PROFESSORA 03).

Sobre essa resposta, é importante lembrar que currículo é campo de poder e disputa a respeito de qual projeto se quer legitimar ou a qual projeto se quer servir (BOURDIEU, 1989). Nesse sentido, as(os) sujeitas(os) que concebem a organização curricular de um curso de licenciatura podem optar por arranjos de perspectiva mais inclusivos ou menos inclusivos. Diluir uma temática como projeto de extensão ou tema transversal, por exemplo, pode significar torná-la menor, sem importância, mesmo que, em alguns casos específicos, tal perspectiva possa garantir um currículo mais enxuto, orgânico e transdisciplinar.

Podemos perceber na resposta da Professora uma atenção voltada ao desenvolvimento das discussões sobre Gênero. Como já vimos neste trabalho, propostas que emergiram principalmente advindas da terceira onda feminista, por influência pós-estruturalista, são contra o feminismo que postula uma identidade de "mulheres" que desconsideraria as diferenças e que propõe uma homogeneidade inexistente. Para Butler (2003, p. 35), o discurso da categoria "mulheres" era excludente, já que esse "sujeito do feminismo" não é homogêneo, estável ou permanente: "A insistência sobre a coerência e a unidade da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das intenções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto 'mulheres'". Nessa concepção, a identidade e sua busca pela unidade de "mulheres" são normatizadoras e excludentes, pois ignoram outras dimensões, como as de raça, por exemplo.

No entanto, a mesma Judith Butler (1998, p. 24-25) adverte que a categoria mulheres não precisa ser exterminada, pois é possível existir alianças entre as diferenças:

Eu diria que qualquer esforço para dar conteúdo universal ou específico à categoria mulheres, supondo-se que essa garantia de solidariedade é exigida de antemão, produzirá necessariamente facções e que a "identidade" como ponto de partida jamais se sustenta como base sólida de um movimento político feminista. As categorias de identidade nunca são meramente descritivas, mas sempre normativas e como tal, exclusivistas. Isso não quer dizer que o termo "mulheres" não deva ser usado, ou que devemos anunciar a morte da categoria. Ao contrário, se o feminismo pressupõe que "mulheres" designa um campo de diferenças indesignável, que não pode ser totalizado ou resumido por uma categoria de identidade descritiva, então o próprio termo se torna um lugar de permanente abertura e ressignificação [...] Desconstruir

o sujeito do feminismo não é, portanto, censurar sua utilização, mas, ao contrário, liberar o termo num futuro de múltiplas significações, emancipá-lo das ontologias maternais ou racistas às quais esteve restrito e fazer dele um lugar onde significados não antecipados podem emergir.

Dessa forma, não consideramos o termo “mulheres” de forma genérica porque não pretendemos que um só termo abarque todas as diferenças. Consideramos “mulheres” um termo aberto a ressignificações e que deve ser encarado como plural e não totalizador.

O Professor 05, ao responder a essa questão (sobre a criação de disciplinas obrigatórias sobre a história das mulheres no curso), indica estar atento ao conflito que tal proposta pode gerar, fazendo uma certa “comparação” entre o embate que a discussão sobre mulheres pode suscitar no curso e o embate travado pelo movimento histórico dos Annales.

[...] Bom, tal como os primeiros fundadores dos Annales travaram os combates pela história, acredito que esse é mais um desses. Trata-se de uma área negligenciada. Mas veja, acho mesmo que devemos ter uma disciplina que abarca a questão de Gênero, talvez. Confesso que seria preciso um debate sobre isso com toda a área de história no CFCH

Sabemos que, entre 1920 e 1945, os chamados pais fundadores dos Annales, Lucien Febvre e Marc Bloch, lideraram intensos embates contra a história tradicional “metódica”, buscando uma grande renovação dos estudos históricos, com forte apelo à interdisciplinaridade e à problematização. Assim, por meio de uma comparação tão grandiosa, entendemos haver o reconhecimento por parte do Professor da existência de um cenário de forte resistência e de difícil penetração da temática de Gênero, não só no curso, mas em todo o Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, ao qual o curso é vinculado. Sabemos que o currículo é um campo contestado, disputado, em complexa relação de poder, em que diferentes forças buscam validar determinadas identidades (BOURDIEU, 1989). Portanto, para inclusão da história das mulheres, seria necessária a disposição de algumas(uns) docentes para travar grandes batalhas.

Às(Aos) professoras(es) também foi perguntado, por meio do questionário, se buscam propor estudos sobre a história das mulheres em suas aulas, tendo em vista que, nos documentos por nós analisados, poucos foram os indícios encontrados sobre a temática, ausência reforçada pela resposta do Professor 01:

A maioria das disciplinas é lecionada a partir de um ponto de vista panorâmico, com carga horária de 60h. Não há tanto tempo para distinções do tipo, a não ser que uma aula ou outra seja lecionada do ponto de vista da

micro-história. Por exemplo, na disciplina História do Acre, quando se fala da “sociedade do seringal”, é óbvio que a figura feminina está ali como tema transversal. Mas acredito que não há necessidade de eu lecionar uma aula só com o tema As Mulheres no Acre. Caso contrário, teria que fazer o mesmo com As crianças no Acre, Os idosos no Acre, Os homossexuais no Acre, Os homens no Acre, Os pobres no Acre, etc. Essas distinções, na minha opinião, são mais pertinentes na pós-graduação, dependendo das linhas de pesquisa existentes. Na graduação, o estudo é mais panorâmico mesmo.

Porém, as(os) professoras(es), em sua maioria (06, entre 08 docentes), apontam abordagens sobre mulheres durante as disciplinas, sempre de forma rápida e pontual, nada específico e que mereça mais atenção, já que, para o Professor 02, poderia, dessa forma, sinalizar uma “militância conteudística”, como salienta:

Isso depende da ementa da disciplina e das temáticas trabalhadas. Como trabalho com História do Brasil, as mulheres sempre aparecem, principalmente quando se aborda história cultural e do cotidiano. Em outras situações, como a história política, elas não aparecem como protagonistas devido à própria configuração histórica, social e política do Brasil e do mundo à época. Mas não fico pensando em forçar a barra para fazer militância conteudística em nome de bandeiras, quaisquer que sejam elas.

É interessante lembrarmos que, durante nossas análises às ementas das disciplinas do curso, encontramos potencial para abordagem sobre mulheres nas seguintes disciplinas do eixo “Conhecimento específico dos conteúdos históricos”: CFCH 386 – Estudos em História; CFCH299 – Teoria da História V; e CFCH302 – Teoria da História VI, que propõem estudos sobre as principais tendências historiográficas na atualidade (a nova história francesa, a história social inglesa e a micro-história), além de temas para a compreensão dos movimentos da História Social de Tradição Marxista Inglesa, da Escola de Frankfurt, dos revisionismos do marxismo, da Escola dos Annales e suas gerações, da História Cultural e dos pós-modernos. Tal fato sinalizava possíveis espaços para estudos sobre as mulheres, o que é confirmado, em partes, por um dos professores encarregados da oferta das disciplinas de CFCH299 – Teoria da História V; e CFCH302 – Teoria da História VI, citadas anteriormente:

Sim, em Teoria esse tema é abordado quando se estuda a Escola dos Annales/ Nouvelle Histoire, em sua Terceira geração. Contudo, é uma abordagem rápida devido à necessidade de se abordar outras características desse movimento historiográfico. (PROFESSOR 04).

Entretanto, embora esses movimentos historiográficos apresentem, em nosso entendimento, possibilidades para a inclusão de discussões relacionadas às mulheres, o Professor 04 afirma abordar esse assunto apenas quando dos estudos

sobre a terceira geração da Escola dos Annales, evidenciando que o espaço destinado à temática é bem menor do que conjecturávamos após a análise das ementas.

Já o Professor 05, que também ministra essas mesmas disciplinas, mostra-se mais sensível a essa problemática, tendo em vista a abertura dada pelas ementas:

No começo de minha carreira, cometi erros graves, que escapam dos limites colocados numa pergunta desse tipo. Reconheço esses problemas e posso dizer que a questão de gênero e poder está no centro dessas questões. Bom, desde o término do doutorado e até hoje, procedi a uma profunda revisão de métodos, teorias e práticas docentes (digo mesmo, práticas de vida), e assim trato sempre da história das mulheres nas disciplinas de Estudos em História e nas de Teoria da História que ministro, indicando sempre trabalhos de especialistas e, principalmente, da pensadora Svetlana Aleksíevitch. Hoje tenho um projeto de pesquisa em andamento, com artigos aprovados já para serem publicados, que trata centralmente da história das mulheres na cidade de Rio Branco, Acre. Na devida hora, ele será mais divulgado para além dos circuitos das revistas acadêmicas, junto à Ufac e à comunidade.

Além disso, encontramos docentes que mostram abordagem sobre a temática mesmo em situações nas quais as ementas e os planos de curso se fazem omissos, como podemos perceber, por exemplo, em uma das disciplinas de estágio, cuja professora, responsável pela oferta, afirma:

[...] Atualmente, na disciplina de estágio como eixo temático – História, Gênero e Lutas sociais, para o Ensino-pesquisa que desenvolvemos. A perspectiva é proporcionar uma visão clara do silêncio e do silenciamento da temática nas Orientações Curriculares para a Educação Básica (SEE, 2010) e, a partir dos estudos nos documentos oficiais para educação do século XX/XXI (ONU), propor durante a formação do/a professor/a de História uma perspectiva de romper com esses silêncios, seja no campo da historiografia revisada, seja no plano da história ensinada. (PROFESSORA 6).

Nesse caso em particular, não vislumbramos, durante a análise dos documentos, potencialidade para estudos sobre mulheres em nenhuma das três disciplinas de Estágio Supervisionado. De forma específica, nos planos de curso analisados, não existe nenhum referente à disciplina de Estágio Supervisionado em que conste o eixo temático “História, Gênero e Lutas Sociais”. Porém, vemos com entusiasmo a declaração da Professora 06, a única a reconhecer que o curso formará professoras(es) cujas práticas podem “desfazer” ou “desnormalizar” (PARAÍSO, 2007) o silenciamento das mulheres.

Também não constatamos potencial para abordagens sobre as mulheres nas três disciplinas referentes à História da América. Porém, o Professor 07, ao responder se, em alguma disciplina específica ministrada por ele, a história das mulheres é

estudada, ou se percebe possibilidades para tratar de questões relacionadas ao assunto, afirmou: “Sim, a História da América é repleta de protagonismo feminino, desde as mulheres indígenas do período pré-colombiano até as mulheres que lutam em nossos dias”.

Após questionarmos sobre a inclusão de estudos sobre mulheres nas aulas, perguntamos às(aos) docentes a respeito de obras e autoras(es) escolhidas(os) como referência à temática (no caso da existência de tal abordagem em suas aulas). As(os) professoras(es) 01, 02, 06 e 08 não responderam a esse questionamento. Nas respostas obtidas, vimos indicação de diversas e importantes obras para os estudos sobre mulheres e Gênero.

A Professora 03, que oferece as disciplinas: Historiografia Brasileira, Pesquisa Histórica II e Metodologia Aplicada ao Ensino de História, apontou importantes referências (é necessário frisar que os planos de curso analisados neste trabalho correspondentes a essas disciplinas foram feitos por outros professores e não pela Professora 03):

Artigo da Mary del Priore; A Escrita da História (Peter Burke) com um artigo da Joan Scott; Domínios da História (com um artigo da Rachel Soihet); Margareth Rago – Descobrimo historicamente o Gênero e o texto O efeito Foucault na historiografia brasileira. Estes são os textos que já foram utilizados nas disciplinas acima citadas.

Referências que vão desde autoras como Mary del Priore, que escrevem sobre os silêncios das mulheres na História, destacando as opressões pelas quais elas passavam, as tristezas e angústias cotidianas de ser mulher no rústico e perigoso contexto do Brasil colonial (TROTТА, FREITAS, DORNELAS, 2015), importantes para acabar com a hegemonia do homem na escrita da historiografia e enquanto agente da História; até autoras como Joan Scott, Rachel Soihet e Margareth Rago, que consideram as multiplicidades das mulheres e as diferenças sexuais enquanto construções sociais e culturais, propondo uma História que mobiliza questões de Gênero e vai além da dicotomia masculino/feminino, a fim que se desconstruam discursos opressores que se apresentam naturalizados (TROTТА, FREITAS, DORNELAS, 2015).

Os Professores 04 e 05, que são responsáveis pela oferta das disciplinas: Teoria da História V e Teoria da História VI, nas quais vimos possibilidade de inclusão da temática nas aulas, citaram: “Michelle Perrot, Margareth Rego, Georges Duby, Joan Scott, Simone Beauvoir e outras” (PROFESSOR 04) e “Svetlana Aleksievitch,

Michelle Perrot, Lynn Hunt, além de autoras do movimento feminista brasileiro e mundial” (PROFESSOR 05).

Na resposta do Professor 04, vemos indicação de autoras(es) que fazem parte da tradição dos Annales e da Nova História Cultural, como também a escritora feminista Simone de Beauvoir, que deu início às discussões sobre a diferença sexual e ao conceito de gênero. O Professor 05 cita Svetlana Aleksievitch, que trabalha com História Oral, narrativas pessoais e memória, entendendo que “o questionamento acerca de uma ‘verdade histórica’ perpassa a possibilidade de ler a cultura e a barbárie a partir do testemunho, do olhar das vítimas, da subjetividade do sujeito” (CRUZ, 2017, p. 103). O referido professor também menciona Lynn Hunt, que iniciou as discussões sobre a Nova História Cultural e impulsionou algumas(ns) historiadoras(es) a refletir sobre suas práticas e a ampliar suas investigações, com novas abordagens e temáticas. Isso porque a nova história cultural, centrada nas linguagens, propõe formas inovadoras de se compreender as relações entre o simbólico e o mundo social e se aproxima de diferentes disciplinas, como a antropologia (CHARTIER, 2006).

O professor das disciplinas: História da América, História da América V e História da América VI citou: “Michelle Perrot, Mary del Priori, Maria Lígia Prado, Gabriela Pellegrino, Alexandra Kollontai, Djamila Ribeiro” (PROFESSOR 07). Indicou referências diversas para estudos sobre história das mulheres: a Nova História de Michelle Perrot; a história da América a partir de Maria Lígia Prado e Gabriela Pellegrino, que dão visibilidade intelectual e legitimidade à participação das mulheres na “dimensão política até agora ainda não suficientemente notada” (PRADO e FRANCO, 2012, 195); Alexandra Kollontai – revolucionária marxista, cujo pensamento feminista estabelecido nos círculos revolucionários buscava alternativas para equilibrar as necessidades reais de mulheres e crianças e uma perspectiva coletiva (BIROLI, 2017); e Djamila Ribeiro – escritora do feminismo negro que surge para romper com a universalidade do sujeito mulheres, colocando as mulheres negras como sujeitos políticos (RIBEIRO, 2016).

Embora na análise dos planos de curso não tenhamos encontrado quase a totalidade das referências indicadas pelas(os) docentes ao responderem ao questionário, vemos as suas indicações como indícios de prática. Dessa forma, podemos perceber a incongruência entre o discurso das(os) professoras(es) e o que está proposto nos planos de curso, os quais deveriam ser um recurso utilizado para

sistematizar as intenções e finalidades da ação educativa na prática pedagógica cotidiana (BRAMBILLA; STUMPF, 2006).

Porém, concordamos com Fusari (2010) quando mostra que o plano de curso deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência pedagógico-política da(o) educadora(or) deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano. Dessa forma, acreditamos que as indicações nas respostas das(os) professoras(es) e suas propostas didáticas para estudos sobre a história das mulheres estão para além dos planos de curso analisados.

Por último, às(aos) professoras(es) foi perguntado se consideram que o currículo do curso abrange de forma suficiente a história das mulheres. E, mais uma vez, o Professor 01 se posiciona contrário ao estudo sobre a temática no curso:

Por que o currículo deveria especificar, distinguir e destacar a MULHER no meio dos seres humanos? Por que deveria destacar os Homossexuais? Todos fazem história. Agora, a importância que cada um recebe na escrita da história geralmente depende do que cada um deles faz de importante socialmente na história. Eu acho que não é questão de falta ou ausência. A questão não é colocar MAIS mulheres ou homossexuais no currículo na graduação. Todos fazem história e aparecem nela conforme a importância que tiveram socialmente e de acordo com os critérios de seleção dos fatos utilizados. [...]

Segundo Perrot (1988), o registro historiográfico privilegiou, ao longo do tempo, o público, o político, o econômico, as guerras, cenários vinculados ao poder masculino, enquanto as mulheres estavam ligadas ao privado, às emoções, distantes da História oficial. A inclusão das mulheres na historiografia não somente mostrou que, mesmo excluídas, elas foram importantes nos acontecimentos históricos, mas também que esse campo foi estruturado para pensar o homem como sujeito universal. “Como se a História nos contasse apenas dos homens e de suas façanhas, era somente marginalmente que as narrativas históricas sugeriam a presença das mulheres” (RAGO, 1995, p. 21). Dessa forma, a escrita da história não depende do que cada indivíduo faz de importante socialmente, pois ela é marcada por relações de poder que produzem silêncios.

O professor 01 prossegue:

[...] Mesmo que os critérios de seleção estejam saturados de extremismo machista e homofóbico, é impossível se falar sobre a Guerra dos Cem Anos sem mencionar a francesa Joana D'arc, assim como é impossível se falar de pensadores e intelectuais franceses no século XX sem mencionar Simone de Beauvoir, assim como é impossível se falar em filosofia contemporânea sem

citar o homossexual Michel Foucault. Toda essa discussão sobre grupos minoritários só veio à baila em consequência do enfraquecimento nacionalista dos Estados Nacionais contemporâneos. Mas acredito que a ênfase deve ser dada à emancipação humana de modo geral: todos os gêneros que sofrem com a desigualdade social.

O que eu acho que deve acontecer de urgência no Projeto Político-Pedagógico do curso é desocidentalizá-lo. Disciplinas com o nome de História Medieval e Moderna deveriam ser extintas, substituídas por História da Europa I e II.

Segundo Louro (1997), a adoção de um gênero neutro ajuda a reafirmar cada vez mais as desigualdades, porque essa perspectiva de totalidade imprime na sociedade a categoria do ser humano genérico, diminuindo a importância dos estudos de Gênero e as possibilidades de se fazer justiça social. Assim, quando o professor coloca que “a ênfase deve ser dada à emancipação humana de modo geral”, ele considera a relação de poder ou a dominação de uns sobre outros na sociedade, mas não considera, especificamente, o silêncio das mulheres na História.

Todas(os) as(os) demais professoras(es) participantes da pesquisa responderam de forma negativa, a este último questionamento (se o currículo do curso está abordando de forma suficiente a história das mulheres) afirmando ser a abordagem insuficiente, seja a partir de uma perspectiva de que nada é estudado de forma satisfatória nas ciências humanas: “Nas ciências humanas, nada é abordado de forma suficiente. Veja o caso de História: em 60 horas se vê de uma única vez toda ‘história medieval’; em 60 horas se vê ‘tudo’ sobre oriente, etc.” (PROFESSOR 02), seja reconhecendo o fato de que o curso precisa se dedicar mais aos estudos sobre mulheres, como indicam a Professora 08: “Não. Ainda é um currículo muito machista, patriarcal, europeu e colonizador” e o Professor 07: “Não, porque mesmo nas disciplinas que permitiriam uma abordagem mais elaborada sobre a questão, ficamos na dependência de subjetivismos por parte dos professores e professoras que assumem as disciplinas”. Indicação semelhante também recebemos da Professora 03:

Se pensarmos no conjunto do currículo, não. Há possibilidades de inclusão de história das mulheres em várias disciplinas, na maioria há entraves de abordagens que sufocam histórias não sociais. No meu ponto de vista, a história das mulheres é trabalhada mais no aspecto teórico-conceitual, dentro das disciplinas de teoria (I, II e III) e metodologia do que como realidade de um conhecimento histórico aplicado.

A resposta dada pelo Professor 07 mostra que existe uma “liberdade de escolha” por parte das(os) professoras em relação aos temas discutidos nas aulas. Isto é, existem possibilidades de inclusão de história das mulheres em várias disciplinas, mas dependerá dos subjetivismos das(os) docentes ela ser ou não



estudada. De acordo com a Professora 03, há também entraves de abordagens que sufocam histórias não sociais nessas disciplinas. Dessa forma, o estudo da temática também dependeria da disposição das(os) professoras(es) em superar esses entraves.

As respostas dadas por 06 professoras(es) têm em comum o fato de considerarem que o currículo do curso não abrange satisfatoriamente a história das mulheres, a mesma constatação encontrada por nós, quando nos debruçamos à análise dos documentos institucionais.

Apesar disso, a partir das declarações das(os) professoras(es), constatamos que, mesmo não estando presente nos documentos oficiais, a história das mulheres é estudada no curso de História da Ufac, de forma pontual, a depender da disposição das(os) educadoras(es). As referências indicadas pelas(os) professoras(es) evidenciam que a maioria das(os) docentes que participaram desta pesquisa está atenta à literatura sobre a temática, indicando inclusive autoras(es) pós-estruturalistas. E, por fim, constatamos, que a maior parte das professoras e professores se mostrou aberta ao estudo sobre a temática proposta, considerando insuficiente a abordagem oficial presente no PPCLH.

## 7 CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, dispusemo-nos a analisar de que forma a história das mulheres configura no currículo do curso de Licenciatura em História da Ufac. O trabalho consistiu em uma proposição de reflexão sobre o espaço que a história das mulheres recebe na formação das(os) professoras(es) de História da referida instituição, pois entendemos essa formação inicial como um espaço capaz de oferecer uma educação emancipadora, agindo na diminuição da desigualdade de Gênero e na libertação das(os) estudantes de um poder que age naturalizando os discursos hegemônicos, ações que podem se propagar não somente para a educação básica mediante a prática das(os) futuras(os) professoras(es) de História, mas para a sociedade de forma geral.

Considerando que a história das mulheres está em construção e que, portanto, o nosso objeto é mutável, foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho nos apoiarmos em autoras como Michelle Perrot, Joan Scott e Judith Butler, a fim de tratarmos de aspectos conceituais referentes aos estudos sobre mulheres e Gênero, momento em que as leituras permitiram contextualizar e compreender a constituição histórica de um campo marcado pela luta contra a marginalização e a favor da inclusão de diferenças.

Iniciamos a pesquisa retomando uma breve história dos movimentos feministas, a partir de sua primeira onda, que reivindicava direitos sociais e políticos para as pessoas do sexo feminino principalmente no Reino Unido e nos Estados Unidos. Na segunda onda, na década de 1960, as reivindicações se pautavam em torno da igualdade de direitos entre homens e mulheres. E já na terceira onda, iniciada na década de 1990, surgiram os estudos sobre Gênero, que acabaram de vez com a oposição binária entre o feminino e o masculino, além de considerar que tanto Gênero como sexo são construções sociais. O fato é que os movimentos feministas causaram grande impacto social em vários países e promoveram marcos teóricos que deram espaço para as mulheres na História. Além disso, as mudanças que aconteceram na historiografia mundial, como, por exemplo, as contribuições trazidas pelos revisionistas do marxismo e pela Escola dos Annales, foram fundamentais para a constituição desse campo, que inicialmente buscava a visibilidade das mulheres, até chegar à proposição de uma abordagem analítica ou mesmo à reescrita da História.

Ainda como aporte teórico, realizamos estudos sobre o currículo e as suas diferentes teorias: tradicionais, que buscam a neutralidade e a cientificidade; críticas, que questionam a ideia de currículo neutro, a partir de análises das relações de poder dentro das relações econômicas do capitalismo e da relação entre Educação e Ideologia, na qual as instituições escolares são utilizadas para reprodução das estruturas de classes da sociedade; e pós-críticas, adotadas como base para construção deste trabalho, pois consideram o Gênero na produção de desigualdades. Portanto, o currículo tem o poder de proporcionar essas desigualdades e de legitimar grupos específicos, uma vez que é uma construção cultural, diretamente ligada a relações sociais de poder.

Os estudos sobre currículo foram baseados em autoras(es) como Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, que nos permitiram, além de reconhecer as teorias curriculares, identificar o espaço destinado às desigualdades e à diversidade cultural dentro dessas teorias, e entender que o currículo tem o poder de impor normas de Gênero que são produzidas e reproduzidas na sociedade.

Articuladas(os) à teoria, passamos a analisar os documentos. Inicialmente voltamo-nos à legislação nacional que orienta a formação de professoras(es) de História, a qual indica que tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1 de 2002), quanto nas Diretrizes Curriculares para os cursos de História (Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002), as categorias mulheres e Gênero não aparecem.

Essa despreocupação encontrada nos documentos nacionais reflete também o a ausência de proposição de estudos sobre a história das mulheres nos documentos institucionais. Ao analisarmos o PPCLH, vimos que a abordagem sobre as mulheres aparece apenas em potencial, já que o documento cita por diversas vezes perspectivas historiográficas que foram fundamentais para o início da produção sobre história das mulheres, mas nada há de concreto. Ao analisarmos as ementas, encontramos referência, de forma sólida, sobre Gênero apenas na disciplina CELA178 – Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento, elaborada pelas(os) professoras(es) da área de Educação do Centro de Educação, Letras e Artes da Ufac, além de enxergarmos, em outras 04 disciplinas, alguma abertura para a abordagem da temática, sendo uma também da área de Educação e as outras 03 (três) pensadas e propostas pelas(os) professoras(es) da área de História. Na análise dos 82 planos

de curso, correspondentes a 34 disciplinas, encontramos alguma temática sobre Gênero/ mulheres em apenas 04 deles referentes às disciplinas: CELA178 – Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento e CELA972 – Organização Curricular e Gestão da Escola, elaboradas pelas(os) professoras(es) da área de Educação; e CFCH088 – Pesquisa Histórica I e CFCH282 – História Moderna, elaboradas pelas(os) professoras(es) da área de História.

Em relação aos TCCs analisados, referentes ao período de 2014 a 2017, dentre os 75 trabalhos, 10 deles discorrem, de alguma forma, sobre o feminino, o que consideramos um cenário animador, pois revela certo interesse pela temática por parte das estudantes, mas de forma limitada, tendo em vista que nenhum título considera a existência da categoria Gênero para análise histórica e apenas 05 deles incluem como referência autoras(es) que teorizam a história das mulheres.

Portanto, na análise dos documentos encontramos pouco espaço concreto para a história das mulheres, existindo na maioria das vezes algumas possíveis aberturas ou potencialidades para o tema, a depender das subjetividades das(os) professoras(es) mediante a prática docente.

No entanto, as ausências observadas nos documentos mostram-se incongruentes com as respostas dadas pelas(os) professoras(es) ao questionário proposto durante o desenvolvimento desta pesquisa. Apesar de a maioria das(os) sujeitas(os) participantes mostrar-se ciente da insuficiência de assuntos relacionados à história das mulheres no currículo “em papel” do curso, a maioria também sinalizou que, não obstante, faz proposição de estudos sobre mulheres quando responsáveis pela oferta de diferentes disciplinas, a partir de diversas linhas teóricas, desde autoras(es) pertencentes à Nova História francesa, como Georges Duby, a autoras brasileiras pós-estruturalistas pertencentes ao feminismo negro, como Djamila Ribeiro.

Neste contexto, verificamos que a história das mulheres nas práticas curriculares do curso de Licenciatura em História da Ufac está na informalidade, refém do interesse das(os) docentes em abordar ou não a temática. A depender da intencionalidade docente, o curso não possui uma proposta curricular sólida contra a reafirmação de uma História que negligencia mulheres e reafirma atributos pessoais e comportamentos “verdadeiramente femininos ou masculinos”, que, na verdade, correspondem a formas hegemônicas socialmente.

Contudo, o interesse factual pela história das mulheres demonstrado pela maioria das(os) professoras(es) participantes deste trabalho nos anima a pensar que, após a próxima reformulação do Projeto Pedagógico do curso, essa temática possa estar presente nitidamente, sem depender de subjetivismos. Além disso, sabemos que a próxima reformulação atenderá as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professoras(es) estabelecidas no ano de 2015, que, conforme vimos no desenvolvimento deste trabalho, já evidencia certa preocupação com as questões de Gênero.

Considerado o currículo um campo de poder, esperamos que as(os) professoras(es) que se manifestaram entusiastas ao estudo sobre a história das mulheres possam estar dispostas(os) a travar embates, a fim de garantir essa inclusão. Esperamos ainda que, de alguma forma, este trabalho tenha contribuído para propor reflexões às(aos) docentes sobre a necessidade da presença dessa temática, de forma concreta, no currículo do curso. E, finalmente, temos a expectativa de que esta pesquisa sirva para inspirar outros pesquisadores a pensarem sobre as presenças e ausências das questões de Gênero neste e em outros currículos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Jair Bueno de. Gênero, sexualidade e identidades sexuais – um diálogo entre Joan Scott e Judith Butler. In: Simpósio internacional de educação sexual, 02, 2011, MARINGÁ, PR. **ANAIS...**, Maringá, PR. P. 01-18. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/121.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- BARBOSA, Jozeildo Kleberson; CURI, Edda. Um estudo sobre os descritores do tema espaço e forma presentes na matriz de referência de avaliação de matemática do 5º ano. In: **Anais do Encontro de Produção Discente PUCSP/Cruzeiro do Sul**. São Paulo, 2012. p. 1-12.
- BARROS, José D'Assunção. **Os Annales e a história-problema** – considerações sobre a importância da noção de “história-problema” para a identidade da Escola dos Annales. *História: Debates e Tendências* – v. 12, n. 2, jul./dez. 2012, p. 302-322. Disponível em: <[http://www.academia.edu/10912226/Os\\_Anales\\_e\\_a\\_Hist%C3%B3ria-Problema](http://www.academia.edu/10912226/Os_Anales_e_a_Hist%C3%B3ria-Problema)>. Acesso em: 7 set. 2017.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Livro 1: Fatos e Mitos. 4ª Edição. São Paulo: Difusão Europeia. 1970.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.
- BIROLI, Flávia. A Revolução também foi feminista. **Blog da Boitempo**. 25 de ago. de 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/08/25/a-revolucao-tambem-foi-feminista/>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- BITTENCOURT, Naiara Andreoli. Movimentos Feministas. **Insurgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais**, v. 1, n. 1, 2015, p. 198-210. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/viewFile/16758/11894>>. Acesso em: 2 jun. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p. Disponível em: <[https://cienciastecnologiasocietades.files.wordpress.com/2011/10/pierre\\_bourdieu\\_-\\_os\\_usos\\_sociais\\_da\\_cincia.pdf](https://cienciastecnologiasocietades.files.wordpress.com/2011/10/pierre_bourdieu_-_os_usos_sociais_da_cincia.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRAMBILLA, Sônia Domingues Santos; STUMPF, Ida Regina Chitto. **Planos de ensino do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: estudo bibliométrico de referências. *Transinformação*, Campinas, v. 18, n.1, jan./abr. 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n.º: 13, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, 153 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998. Tradução de Pedro Maia Soares para versão do artigo "Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism", no Greater Philadelphia Philosophy Consortium, em setembro de 1990. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634457/2381>>. Acesso em: 27 maio 2018.

\_\_\_\_\_. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

CHARTIER, Roger. A "nova" história cultural existe? In: LOPES, Antônio Herculano; VELLOSO, Mônica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). **História e linguagens: texto, imagem oralidade e representações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>.

CRUZ, Éderson. **Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes**. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2015.

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres: As vozes do silêncio**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

DUARTE, Geovanna Passos. **As Relações de Gênero no Currículo de Uma Escola Profissionalizante de Minas Gerais: Estudo de Caso dos Cursos Técnicos de Mecânica e Química**. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2009.

FACINA, Adriana; SOIHET, Rachel. Gênero e Memória: algumas reflexões. **Revista Gênero**, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/download/218/142>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

FERREIRA, Taisa de Sousa. **Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a Gênero e sexualidade** / Taisa de Sousa Ferreira. Feira de Santana, BA, 2013. 319 p.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. Centro de referência em Educação. 2010. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir\\_a.php?t=014](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014)>. Acesso em: 2 maio 2018.

GIROUX, Henri. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-16.

GOODSON. Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.



GUINDANI, Joel Felipe. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

JARDIM, Rejane Barreto; PIEPPER, Jordana Alves. Aproximações e divergências: história social, história cultural e a perspectiva Gênero. In: **MÉTIS: história & cultura** – v. 9, n. 18, p. 87-97, jul./dez. 2010. Disponível em: <[www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/download/1335/1053](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/download/1335/1053)>. Acesso em: 4 jun. 2017.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista - Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Currículo, Gênero e sexualidade – refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". **labrys, estudos feministas**, número 1-2, julho/ dezembro 2002. Disponível em: <[https://www.labrys.net.br/labrys1\\_2/guacira1.html](https://www.labrys.net.br/labrys1_2/guacira1.html)>. Acesso em: 9 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista** (UFMG), v. 46, p. 201-218, 2007.

\_\_\_\_\_. O currículo e as diferenças sexuais e de Gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber et al. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2005, p. 85-92.

MACHADO. Tânia Mara Rezende. **A Revisão Curricular do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010, 244 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <[http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/view](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view)>. Acesso em: 10 maio 2017.

MARTINS, Walkiria de Jesus França. **Gênero e Sexualidade na Formação Docente: Uma Análise no Curso de Pedagogia da UFMA – São Luís**. Dissertação de mestrado. São Luís – MA: Universidade Federal do Maranhão, 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. In: **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 699-717 set./dez. 2016. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/68570/39680](http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/68570/39680)>. Acesso em: 3 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho docente no contexto das reformas**. 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira, CRUZ NETO, Otavio GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 9-29.

MILL, Stuart. **A sujeição das mulheres**. Tradução Debóra Ginza. Ed. Escala, São Paulo. 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10ª edição. Cortez. São Paulo. 2008.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. **Metodologias feministas e estudos de Gênero: articulando pesquisa, clínica e política**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, setembro e dezembro, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2018.

NASCIMENTO, Lucila Barbalho. A desconstrução da história androcêntrica e o empoderamento de mulheres. In: **XXIX Simpósio Nacional de História**. 2017. Anais... Brasília, DF. ANPUH, 2017. ISBN 978-85-98711-18-8. Disponível em: <[http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501618877\\_ARQUIVO\\_SaoPauloesuasquestoes\(4\).pdf](http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501618877_ARQUIVO_SaoPauloesuasquestoes(4).pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

PARAISO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó (SC): Argos, 2007.

PERROT, Michele. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu: fazendo história das mulheres**, nº 4, 1995. p. 9-28.

\_\_\_\_\_. **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: Edusc, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Célia Regina Jardim. "Feminismo, História e Poder". **Rev. Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Revista Estudos Feministas**, Vol. 17, n. 1/2009. p. 159-189.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, Gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres,

1998. Disponível em:

<[http://projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia\\_feminista.pdf](http://projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes da (Org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

REIS, Daniele Fernandes. **Butler: política, performatividade e desconstrução do Gênero**. Dissertação (mestrado). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O Feminismo Negro no Brasil: um papo com Djamila Ribeiro**. [30 de março, 2016]. Geledes. Entrevista concedida a Kauê Vieira. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-feminismo-no-brasil-um-papo-com-djamila-ribeiro/>, acesso em: jul 2018.

RUAS, Thatiane Santos. **Relações de Gênero em Currículos de Engenharias Elétricas e Mecânica**. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2011.

SACRISTAN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844439/mod\\_resource/content/1/Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curr%C3%ADculo%20-%20Cap%201.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844439/mod_resource/content/1/Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curr%C3%ADculo%20-%20Cap%201.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática/trad.** Ernani F. da Risa – 3 Ed. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para educação**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth B. Feminismos e seus frutos no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, Set/Dez 2004. p. 1203-1226.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**. Novas perspectivas. São Paulo: Unesp. 2011. p. 63-95.

\_\_\_\_\_. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/71721>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **A História da Mulher no Brasil: tendências e perspectivas**. Rev. Inst. Est. Bras., SP, 27:75-91, 1987.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. In: **Politeia: Hist. e Soc.**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, 2008. p. 223-231.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição - 1. Reimpressão – Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2010

SOIHET, Rachel. **História das mulheres e relações de Gênero: debatendo algumas questões**. 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/mulheres/16.shtml>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

SMITH, Bonnie G. **Gênero e História: homens, mulheres e prática histórica**. Bauru: Edusc, 2003.

SOIHET Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v27n54/a15v2754.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

TILLY, L. A. Gênero, História das Mulheres e História Social, in **Cadernos Pagu**, n. 3, Campinas, 1994. p. 29-62.

TROTTA, Clara Cazarini; FREITAS, Átila Augusto Guerra de; DORNELAS, Isabela de Oliveira. Gênero e História: um breve balanço historiográfico. In: IV Seminário Enlaçando Sexualidades, 2015, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade do Estado da Bahia. 2015. Disponível em: <http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2015/07/enla13.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 028, de 11 de setembro de 2014**. Que aprovou a Reformulação do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em História. Rio Branco, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História**. Rio Branco. 2014.

VALENCIA, Antonia Fernández. Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**. N. 18. 2005, 5-24. Disponível em: <<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

VARIKAS, Eleni. **Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 3, 1994. p. 63-84.

## APÊNDICES E ANEXO

### APÊNDICE A – Carta de apresentação do questionário aplicado aos professores do curso de Licenciatura em História da Ufac

Caro(a) professor(a), \_\_\_\_\_.

Me chamo Lilian Fernanda Souza Silva, sou mestranda em educação, desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo analisar de que modos a História das mulheres se configura no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre.

Dessa forma, solicito, respeitosamente, que o senhor (a) responda o questionário disponível no link a seguir, que constitui-se em um dos instrumentos utilizados para a realização da minha pesquisa.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfezKITI1Y1ZEuzupqtb2hil3fCYt2K4GgzJPvpV76xDx2Aw/viewform>

Esclareço que não haverá identificação nominal das(os) professoras(es) que responderem as questões no corpo da minha dissertação.

Na certeza de que sua contribuição me ajudará em uma melhor análise do currículo em estudo e, conseqüentemente, do processo de formação de professores de História no Acre, no âmbito das discussões sobre mulheres, antecipadamente, agradeço.

APÊNDICE B – Questionário disponibilizado no *Google Forms*



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**QUESTIONÁRIO DISPONIBILIZADO NO *GOOGLE FORMS***

**Título da pesquisa:** A História das Mulheres no Currículo do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre

**Pesquisadora responsável:** Lilian Fernanda Souza Silva

**Informações sobre a pesquisa:** Este questionário consiste em um instrumento utilizado para realização da minha pesquisa de mestrado que tem como objetivo analisar de que forma a História das mulheres se configura no currículo no âmbito do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre.

A sua contribuição, respondendo às questões a seguir, é fundamental para um maior aprofundamento sobre o assunto.

**DADOS PESSOAIS, DE FORMAÇÃO E PROFISSIONAIS:**

01. Nome:

02. Formação Acadêmica

2.1 Graduação

Curso(s):

Instituição(ões):

2.2 Pós-Graduação

2.2.1 Mestrado

Curso(s)/Programa(s):

Instituição(ões):

Título da(s) Dissertação(ões):

2.2.2 Doutorado

Curso(s)/Programa(s):

Instituição(ões):

Título da(s) Tese(s):

03. Tempo de docência no Curso de Licenciatura em História da Ufac:

04. Disciplinas que ministra no curso de Licenciatura em História da Ufac:

**SOBRE A HISTÓRIA DAS MULHERES NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE:**

01. Você considera importante que os estudos sobre a História das Mulheres estejam presentes no Currículo Curso de Licenciatura em História da Ufac? Por quê?

02. Existe alguma disciplina específica ministrada por você na qual a História das Mulheres é estudada ou existe algum momento em que percebe possibilidades para abordar alguma questão relacionada à História das Mulheres? Em caso positivo, qual disciplina? Ou, quais momentos?

03. (Em caso de resposta positiva para questão 02) Quais são as(os) autoras(es) escolhidos como referencial teórico para abordagem da temática?

04. Você considera que o currículo do curso de Licenciatura em História da Ufac esteja abordando de forma suficiente a História das Mulheres? Por quê?

APÊNDICE C – Quadro do material analisado segundo eixos temáticos,  
universidade, autora(or), título, ano e publicação – outubro de 2017

Eixo temático: Gênero / História das mulheres / Currículo / Formação de professoras(es)					
INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ANO	AUTORA(OR)	REFERENCIAIS TEÓRICOS	PALAVRAS-CHAVE
Universidade Estadual de Feira de Santana	Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a Gênero e sexualidade	2013	FERREIRA, Taisa de Sousa	França (2011); Cavaleiro (2009); Silva (2007) e Silva (2011)	Currículo; Pedagogia; Gênero; Sexualidade.
Universidade Federal do Maranhão	Gênero e Sexualidade na Formação Docente: Uma Análise no Curso de Pedagogia da UFMA – São Luís.	2012	MARTINS, Walkiria de Jesus França.	Guacira Louro, Joan Scott, Heleieth Safiotti, Fúlvia Rosenberg, Cesar Aparecido Nunes, Simone de Beauvoir (Gênero e sexualidade). Tomás Tadeu da Silva, José Pacheco, Pierre Bourdieu, Gimeno Sacristan (sobre currículo). Michael Foucault (sobre sexo, discurso e poder) Elaine Behring, Acácia Küenzer (sobre condicionantes dos organismos internacionais aos países periféricos).	Gênero; Sexualidade; Educação; Formação. Currículo;
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Relações de Gênero em Currículos de Engenharias e Mecânica	2011	RUAS, Thatiane Santos.	Os principais autores utilizados na pesquisa foram: Silvana Maria Bitencourt, Pierre Bourdieu, Cristina Bruschini, Maria Rosa Lombardi, Antonio Flávio Moreira, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva.	Relações de Gênero; currículo; engenharia; formação da(o) engenheira(o)



INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ANO	AUTORA(OR)	REFERENCIAIS TEÓRICOS	PALAVRAS-CHAVE
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	As Relações de Gênero no Currículo de Uma Escola Profissionalizante de Minas Gerais: Estudo de Caso dos Cursos Técnicos de Mecânica e Química.	2009	DUARTE, Geovanna Passos.	Os principais autores utilizados na pesquisa foram: Tomaz Tadeu da Silva, José Gimeno Sacristan, Stephen Ball, Antônio Flávio Moreira, Moreira e Joan Scott.	Relações de Gênero; Currículo; Educação Profissional e Tecnológica.
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Gênero e Currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes.	2015	CRUZ, Éderson.	Tomás Tadeu da Silva, Michael Foucault, Joan Scott, Guacira Louro, Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso	Gênero; Currículo; Discurso; Formação Inicial de Docentes.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – Trabalhos de Conclusão do Curso de Licenciatura em História da  
Universidade Federal do Acre – 2014-2017

TÍTULO	AUTORA(OR)	ANO
Política e Gestão Educacional no Período de 1991 a 1998 no Estado do Acre	Silmarques Serafim de Souza	2017
Educação Escolar Indígena no Acre: Uma História de Lutas e Conquistas	Elcilândia da Silva	2017
Obras Públicas no Território do Acre: Urbanização de Rio Branco na Gestão do Major José Guiomar Santos (1946-19950)	Felipe Bittencourt Simões Costa	2017
A beleza Eurocêntrica e A representação Estética da Mulher Negra na Sociedade Brasileira	Ana Maria Freitas da Silva	2017
A participação da Mulher no Processo de emancipação no Acre	Maria Valdécia Linez Lins da Costa	2017
A Educação no Território do Acre: Reflexões e Ações no Período de 1927/30 na Cidade de Rio Branco	Jamile da Silva de Oliveira	2017
Cotidiano de Formação Acadêmica: Meandros da Vida Estudantil na Universidade Federal do Acre (2012-1017)	Poliana de Melo Nogueira	2017
Educação Especial no Espaço Educacional Percepções e análises da Escola Padre Antônio Diogo Feijó	Francisco Welis da Silva Lima	2017
Memórias e Histórias dos moradores Ribeirinhos as Margens do Igarapé São Francisco em Áreas de prevenção Ambiental Rio Branco-AC	Gelson de Araújo Rodrigues	2017
De Quinari à Guiomard Santos: Uma Polêmica Permanente	Naiana Silva Pinheiro	2017
A presença feminina nos seringais do Acre Durante e Após o segundo Ciclo da Borracha: Cotidiano e Sociedade	Alda Emilia Loureiro de Souza	2017
Saúde Domiciliar: Um Olhar aos acamados e Esquecidos na Cidade de Rio Branco-AC, DE 2011-2016	Adalberto da Silva de Araújo	2017
Cinema Africano	Pamella Maria Feitosa Germano	2017
O trabalho Indígena na Formação dos Seringais no Acre Durante o Primeiro Ciclo da Borracha (1850-1870)	Cristiano Souza Queiroz	2017
A Inclusão na Educação Escolar: As Dificuldades e o Avanço na Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual	Maria das Graças Teixeira de Souza	2017
Escola e Família Uma Aproximação Necessária: Experiência na Escola Jader Saraiva Machado	Suse Flor Amorim	2017
A História da Escola Madre Elisa Andreoli: da Fundação à Decadência	Marcos Fabricio do Nascimento Telles	2017

TÍTULO	AUTORA(OR)	ANO
O Cotidiano do Moradores da Reserva Extrativista Chico Mendes, Seringal Vila Nova, no Município de Capixaba	Ronaldo Costade Souza	2017
Globalização Versus Ensino de História Local: Os Livros Didáticos e Paradidaticos Utilizados por Professores do primeiro Ano do Ensino Médio das Escolas Estaduais de Rio Branco/AC em 2012-2016	Leidivânia do Carmo Fernandes	2017
Os Servos de Maria no Contexto Sócio Eclesial na Prelazia do Alto Acre e Purus nos Anos de 1920-1930.	Vanessa dos Santos Arruda	2017
De Colônia Souza Araújo à Casa de Acolhida Souza Araújo	Rosineide Silva Lago	2016
A História da APAE na Cidade de Rio Branco-AC. Inclusão da Pessoa com Deficiência.	Renata Leidiane Oliviera Maia	2016
A criação e Trajetória da Escola Jader Saraiva Machado nos Dias Atuais.	Maria José Castro de Oliveira	2016
O trabalho e os Conflitos Enfrentados Pelas Mulheres Seringueiras no Segundo Ciclo da Borracha	Kerolayne Mendes de Araújo	2016
Rio Branco em Rede: memórias sobre o Processo de inserção da cidade na Era da Informação	Geowany Galdino Alves	2016
Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileiro no Ensino Médio: Uma Leitura da lei 10639/2003 Através da Escola Henrique Lima	Francilene Rodrigues Tavares	2016
Garis e Sua Trajetória Invisível no Município de Rio Branco	Flavia Evangelista Felipe	2016
Aplicabilidade e Desafios: da Lei 11.645/2008 no Ensino de Historia na Escola Pública	Elcimar Silva Freitas	2016
Bonal: De Fazenda a Projeto de Desenvolvimento Sustentável, Um Assentamento Modelo (1970-2005), Senador Guiomard-Acre.	Dieime Lopes de Souza	2016
As Políticas Públicas de Assistência Social aos Emigrantes Rurais da Cidade de Rio Branco Durante o Governo Geraldo Mesquita (1975-1979)	Charles Vanderley Matos da Silva	2016
O tralho dos Agentes de Endemias e Suas Contribuições para a Sociedade de Rio Branco- AC	Auricélio da Silva Brandão	2016
Esquadrão da Morte no Acre 1990-1999: Império do Medo	Amine Nascimento Rodrigues	2016
A Igreja Católica no Vale do Acre e Purus e o Seus Apoio aos Movimentos de Resistência Social dos Seringueiros, Décadas 1970 – 80.	Alceu Aguido da Silva Junior	2016
As Três Grandes Enchentes no Bairro Seis de Agosto (1988, 1997, 2012).	Luiz Rodrigo Brigido de Castro	2016
Entre Caminhos e Lutas por Liberdade A vida de quem Precisa de Atendimento Especializado.	Luane da Costa Modesto	2016
Do Seringal ao Senado: Marina Silva	Maria Rosana Lopes do Nascimento	2016

TÍTULO	AUTORA(OR)	ANO
Educando no Menino Jesus: Construção e Desenvolvimento de Uma Escola Infantil em Rio Branco Acre (1949/2006)	Maria Aldenora Leite de Almeida	2016
Um Novo Olhar Sobre a Guerra na Selva- Segundo Ciclo da Borracha (1939-1945)	Maria de Nazaré da Silva	2016
IBGE: Uma Análise Histórica Sobre a Importância das Estatísticas	Leandro Souza do Vale Melo	2016
O Ensino de História Através dos Espaços de Memória: Educação e Patrimônio	Letícia Mendes da Silva	2016
A Exploração Sexual Infantil na Cidade de Rio Branco no Ano de 2013	Messias de Freitas Souza	2016
Diocese de Rio Branco: Elevação de Prelazia Acre e Purus à Diocese de Rio Branco (1986)	Mery Aparecida Pisco do Nascimento	2015
Rosalina da Silveira o Assassinato de Rio Branco de 1940 Fatos e Mitos	Maria Keiti de Moura Santos	2015
Redução da Menoridade Penal e sua Aplicabilidade no Sistema Penitenciário de Rio Branco Sob a ótica da Ressocialização	Bruna Roseno de Souza Maia	2015
Pessoas com Deficiência e seu Direito a Educação	Dayana Oliveira de Freitas	2015
Lei Maria da Penha Violência Domestica e Familiar na Cidade de Rio Branco-AC	Elissandra Silva de Souza	2015
Análise da Obra de Pedro Martinello “ A Batalha da Borracha” na Segunda Guerra Mundial.	Marcelo Saraiva da Costa	2015
A Representação dos Negros nos Livros Didáticos de Ensino Médio: História, Geografia e Língua Portuguesa.	Auceane dos Santos	2015
O Branco Era Uma Festa Política, Cultural e Formação no Bar o Casarão (Rio Branco – 1980 a 1990)	Alessandra Kelly Brito Evangelista	2015
Museu da Borracha: Acervo do Santo Daime	Arliane Lima de Holanda	2015
O Fenômeno das Enchentes na Cidade de Rio Branco nos Períodos de 1997 e 2013	Adriana Regina Costa	2015
As Experiências Sociais das Famílias Portadoras de Deficiências Intelectuais com as Escolas de Rio Branco	Ana Paula Bandeira Pereira	2015
“Na prática a teoria é outra”: a Percepção do Alunos do 8º Período do Curso de Licenciatura em História Noturno Sobre o Estágio Supervisionado do Ensino de História.	Elaine Mota da Cruz	2015
As Manifestações Religiosas e Superstições nos Seringais Amazônicos: um Estudo sobre as Crianças e Superstições Seringais Novo-Amparo, Santa Amélia e Praia-da-Vaca, no Rio Purus de 1980-2014.	Wanessa Kamilly do nascimento de Souza	2015
Somos os Filhos da Revolução O Papel do Rock nos Movimentos Juvenis (1950-1990)	Pâmela Priscila Vale de Souza	2015
Mulheres do Cárcere de Rio Branco: Educação a Melhor Forma de Ressocialização.	Rosielen Filgueiras de Souza	2015

TÍTULO	AUTORA(OR)	ANO
As Meninas Infratoras do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães	Rafaela Custodia	2015
Os Camelôs do Centro de Rio Branco: Surgimento e o seu Desenvolvimento a Partir de 1980-2010.	Ubiratan Rosales Leite Junior	2015
Relação Professor-Aluno nas Escolas João Batista Aguiar e Intituto Educacional Lourenço Filho na cidade de Rio Branco no período de 2012-2014	Yago Cavalcante de Oliveira	2015
A Construção da Catedral Nossa Senhora da Glória na Cidade de Cruzeiro do Sul: 1950-1980	Paulo Mário de Souza Moll	2015
A invisibilidade do Negro na Historiografia Acreana e o Discurso do Atual Governo que o Revela	Neyde Fernandes	2015
Uma Visitação à Historiografia dos Livros didáticos de História do Acre entre os anos de 19800 e 2000	Neuda Larissa Dias Perdigão	2015
Modos de Vida dos Habitantes dos Seringais São Bernardo, Cachoeira e Bonfim – AC 2002 a 2014	Maria Viviane Nascimento dos Santos	2015
A Assembleia Legislativa do Estado do Acre: A História do Poder Legislativo Estadual Acreano (1963-2000)	Marcelo Ricardo Oliveira do Nascimento	2015
O Papel Transformador dos Regatões Dentro dos Seringais Durante o Segundo Ciclo da Borracha e Suas Influência na Economia	Manoel de Lima e Lima	2015
A “Revolução Acreana” e Seu Herói Plácido de Castro: O Uso do Discurso na Construção do Mito – AC 1999-2007	José Ramos Bomfim	2015
O Seringal Bom Destino na Década de 1940: Decadência ou Prosperidade em Meio a Crise	Jessika de Araújo Silva	2015
A Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho Como Policial Militar na Capital Acreana.	Janaína Paula de Lima	2015
Movimento Pecuarista no Acre: Trajetoria e Vida e a Construção no Desenvolvimento Economico 1970-1980	Herik Rachid Monteiro Rodrigues	2015
O Nascimento e a Trajetória do Município de Jordão Acre de 1900-1957	Giselha Amim dos Santos	2015
Ocupações em Rio Branco- AC: O Processo de Formação do Bairro Taquari (1983-2013)	Gilberto Rodrigues Coelho	2015
Trajetória dos Taxistas em Rio Branco-AC(1960-2010)	Erlândia Paula de Oliveira	2015
A Hanseníase, Vida e Obra de Francisco Augusto Vieira Nunes (Bacurau)	Josimá Leite dos Santos	2014
Uma Nova Política de Segurança Pública no Bairro Vitória Entre os Anos de 2003 a 2007: Polícia da Família	Naiara Jacó de Brito	2014
Uma Breve História da Maçonaria no Acre	Hallana Virgínia Ramos Lopes	2014

Fonte: Elaborado pela autora. Trabalhos disponibilizados pela coordenação do curso de Licenciatura em História da Ufac. A escrita dos títulos foi mantida conforme consta nos TCCs.

**ANEXO – Quadro de disciplinas obrigatórias com ementas e referências retirado do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História**

**6.2.1 Quadro: Disciplinas Obrigatórias com Ementas e Referências**

**1º Semestre:**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CELA186	Educação e Sociedade	60 h	4	0	0

**EMENTA:**

A institucionalização da educação escolar e a evolução da escola na sociedade moderna. A relação educação e sociedade e as diferentes formas de interpretação das funções e finalidades formativas da escola.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: \_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 217-227

GOMES, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J.G.; GOMES, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R.V. *et al (Orgs.). Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19-39

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, 2005, p. 77-96.

CORTELLA, M.S. Conhecimento escolar: epistemologia e política. In: \_\_\_\_\_. *Escola e conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 129-159

DUBET, F. Onde estariam as promessas de mudanças no sistema escolar? *Presença pedagógica*, v.10, n.59, set./out. 2004, p. 49- 52.

DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. (Orgs.) *Educação e Sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cia. Editora N ENGUITA, M. F. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: \_\_\_\_\_. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 105-131

acional, 1979. p. 34-48

NOGUEIRA, M.A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v. 31 (2), jul./dez. 2006, p. 155-170

ROSEMBERG, F. Educação formal: mulher e Gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, n. 2, vol. 9, 2001, p. 515-540.

SACRISTÁN, J. G. A trajetória de um direito cheio de promessas. In: \_\_\_\_\_. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-33

SACRISTÁN, J. G. A educação obrigatória e o otimismo em relação ao progresso. In: \_\_\_\_\_. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 57-69

SACRISTÁN, J. G. A educação obrigatória: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum. In:

\_\_\_\_\_. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 71-97

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH 386	Estudos em História	60 h	4	0	0

**EMENTA:**

A historicidade do Termo história; o tempo e o espaço enquanto conceitos historicamente constituídos; a historiografia entre gregos e romanos na antiguidade e seus principais autores; analisar os campos da história: métodos e escolhas teóricas dos historiadores; sociologia da produção do conhecimento histórico; história e historiadores: relação passado e presente; o papel do historiador; o trabalho do historiador e suas fontes de pesquisa: história e linguagens (documentais, visuais e digitais); temas e propostas de renovações metodológicas relevantes no debate historiográfico contemporâneo, situando o diálogo da relação da

historiografia brasileira com as principais tendências historiográficas na atualidade: a nova história francesa, a história social inglesa e a micro-história.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas. São Paulo, Brasiliense, 1989.  
 BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa, Publicações Europa-América, s.d.  
 HOBSBAWM, Eric. Sobre História. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

BOURDÉ, Guy & MARTIN, Hervé. As Escolas Históricas. Lisboa, Publicações Europa-América, 1983.  
 BRAUDEL, Fernand. Reflexões sobre a história. São Paulo, Martins Fontes, 1992.  
 BURKE, Peter. A Escola dos Annales. São Paulo, UNESP.  
 CARR, Edward Hallett. O que é História? Rio de Janeiro, Paz e Terra.  
 COLLINGWOOD, R.G. A Idéia de História. São Paulo, Martins Fontes, 2000.  
 FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo. IN: Revista História & Perspectivas. Minas Gerais, UFU, jan/jun - 1992, número 6;  
 GARRIDO, José Del Alcazar. As fontes históricas na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. IN: Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH/MARCO ZERO/FAPESP/FINEP/CNPq, Set. 92/Ago.93, v.13, n.25/26, p.p.33-54.  
 HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo, Vértice, 1990.  
 HERÓDOTO. História. Brasília, UNB, s.d.  
 HEGEL, G. W. F. (1990), *A razão na História: uma introdução geral à filosofia da história*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo. Moraes.  
 HUNT, Lynn. A nova história cultural. São Paulo, Martins Fontes, 1992.  
 KRANTZ, Frederick (org.). A outra história. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.  
 LE GOFF, Jacques. Memória e História. São Paulo, Editora da UNICAMP, 1990.  
 NORA, Pierre & LE GOFF, Jacques. História: Novos problemas. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.  
 RODRIGUES, José Honório. Teoria da História do Brasil. São Paulo, Editora Nacional, 1978.  
 GLENISSON, Jean. *Iniciação aos estudos históricos*. São Paulo, DIFEL, 1977.  
 PINSKY, Carla Bassanezi (org.) Fontes Históricas. São Paulo, Contexto, 2005.  
 WEHLING, Arno. (1994), *A invenção da História*. Rio de Janeiro/Recife. Gama Filho/Editora da UFPE.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH265	Metodologia Científica aplicada aos Estudos de História	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Ensino de diretrizes para a elaboração e produção de trabalhos acadêmicos dentro das normas da ABNT (resenhas, seminários, fichas de leituras, resumos, fichamentos, projetos de pesquisas, artigos, monografias, entrevistas e ensaios científicos). Uso de recursos digitais de pesquisa (bancos de documentos e sites especializados em História).

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BARROS, José D'Assunção. Sobre a noção de Paradigma e seu uso nas Ciências Humanas. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC), v. 11, p. 426-444, 2010.  
 \_\_\_\_\_. O Projeto de Pesquisa em História. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.  
 \_\_\_\_\_. O Campo da História - Especialidades e Abordagens. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

CARDOSO, C. F. S. Um historiador fala de teoria e metodologia: Ensaios. 1. ed. Bauru: EDUSC, 2005.  
 CARR, Edward Hallett. O que é a história? 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.  
 FURASTÉ, Pedro Augusto. Normas técnicas para o trabalho científico. Porto Alegre: Dactilo-Plus, 2012.  
 LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. [orgs]. Fazer história: novos objetos. Volumes I/II/III. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.  
 PINSKY, Carla Bessanezi (Org.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.  
 \_\_\_\_\_. Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.  
 REIS, J. C. A História, entre a Filosofia e a Ciência. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.  
 SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2013.  
 VEYNE, Paul Marie. (1995), *Como se escreve a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3ª edição. Brasília: Ed. Unb, 2005.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH294	Teoria da História IV	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Estudar os limites e as possibilidades da história a partir das concepções teóricas fundadoras da moderna ciência e, neste contexto, compreender as origens das matrizes teóricas e metodológicas da “história-ciência”. Estudo do pensamento histórico e de correntes historiográficas emergentes no final do século XVIII e início do século XIX com ênfase na Escola Metódica Alemã, no Historicismo e no Positivismo francês, elaborando um diálogo com o conhecimento da filosofia e demais ciências sociais do período.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BARROS, José D'Assunção. Teoria da História. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (vol. II)  
 BOURDÉ, Guy; MARTAN, Hervé. As escolas históricas. Portugal: Publicações Europa-América, 2003.  
 REIS, José Carlos. História & Teoria: Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista / Auguste Comte; seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. — São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)  
 BENOIT, Lelita Oliveira. Augusto Comte: fundador da física social. São Paulo: Moderna, 2002. (coleção Logos)  
 REIS, Carlos José. A história entre a filosofia e a ciência. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.  
 REIS, Carlos José. Wilhem Dilthey e a autonomia das ciências históricas-sociais. – Londrina: Eduel, 2003.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH291	História Antiga I	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

A complexa inserção da Grécia no mundo mediterrâneo antigo: análise de processos específicos de formação da Polis, as lutas e contradições que configuram historicamente a democracia e o sistema cultural-filosófico grego (séculos VII e IV); As relações com o crescente fértil e o Egito; A Grécia de Homero e a Grécia de Heródoto; origem e processo de expansão da sociedade romana e a divulgação de seus preceitos políticos e culturais pelo mundo mediterrâneo; as especificidades político-sociais romanas como o escravismo, a idealização do poder político e a realização do latifúndio escravista que se constituem como aspectos fundantes da forma de ser social do mundo ocidental.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BEARD, Mary... et al./ Antiquidade Clássica. R. Janeiro: Zahar, 1998.  
 BOLSDON, J. (org.) O mundo Romano. Rio de Janeiro: Zahar, 1968  
 FLORENZANO, Maria B. B. O mundo Antigo: economia e sociedade. S. Paulo: Brasiliense, 1988;

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

ANDERSON, Perry. Passagens da antiguidade ao feudalismo. São Paulo: Editora brasiliense, 1994.  
 ANDERY, Maria Amália.../et al./ Para compreender a ciência. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDEC. 1988.  
 BURNS, Edward Macnall.../et al./ Historia da Civilização Ocidental. São Paulo: Globo. 2003.  
 Hartog, François. Os antigos, o passado e o presente. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2003.  
 FINLEY, Moses I. Historia antiga: testemunhos e modelos. São Paulo: Martins Fontes, 1994.  
 ACKER, Teresa Van, Gracia: a vida cotidiana na cidade-estado. S. Paulo: Atual, 1994;  
 BRAUDEL, Fernand. A Historia. IN:O Mediterrâneo. Lisboa, Editorial Teorema, 1987.  
 CASTORIADIS, Cornelius. A polis grega e a criação da Democracia. IN: As encruzinhadas do Labirinto II. R. Janeiro: Paz e Terra, 1987.  
 CONTI, Flavio. Como reconhecer a arte grega. São Paulo: Martins Fontes/Edições 70/ 1984;  
 \_\_\_\_\_. Como reconhecer a arte românica. São Paulo: Martins Fontes./Edições 70/1984;  
 CORASSIM, M. Luzia. A reforma agrária na Roma antiga. S. Paulo: Brasiliense, 1988;  
 COULANGES, FUSTEL DE N. D. A cidade antiga. São Paulo : Martins Fontes, 1995.  
 DETIENNE, M. Os mestres da verdade na Grécia arcaica. Trad. A. Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.  
 FINLEY, M. I. Escravidão antiga e ideologia moderna. R. Janeiro: Graal, 1991.  
 \_\_\_\_\_. A democracia antiga e moderna.  
 \_\_\_\_\_. A política no mundo antigo. R. Janeiro: Zahar, 1985;  
 FUNARI, Pedro Paulo. Grécia e Roma. São Paulo: Contexto. 2006.  
 GLOTZ, A *Cidade grega*. Trad. H. A. Mesquita. São Paulo: DIFEL, 1980.  
 HARTOG, François. Os antigos, o passado e o presente. Brasília: UnB, 2003.  
 \_\_\_\_\_. Memória de Ulisses. Belo Horizonte: UFMG, 2004.  
 JOLY, Fabio Duarte, A escravidão na Roma antiga: política, economia e cultura. São Paulo: Alameda, 2005  
 MOSSÉ, Atenas, história de uma democracia. Trad. J. B. Costa. Brasília: Ed. UnB, 1982.  
 MELTZER, Milton. Historia ilustrada da escravidão. R. Janeiro: Ediouro. 2004.  
 PHÔNIX. Laboratório de Historia Antiga – UFRJ. R. Janeiro: Mauad, 2002  
 VEYNE, Paul, (org.) Historia da vida privada. Do Império Romano ao ano mil I. São Paulo: Companhia das Letras, 1989  
 VERNANT, J.-P. As origens do pensamento grego. RJ/- São Paulo: DIFEL, 1977.  
 VIDAL-NAQUET, P.; AUSTIN, M. Economia e sociedade na Grécia antiga. Lisboa : Ed. 70, 1986.



**2º Semestre**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CELA968	Organização da Educação Básica e Legislação de Ensino	60 h	4	0	0

**EMENTA:**

A Organização da Educação no Brasil. A Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Modalidades da Educação no contexto das políticas educacionais e da legislação de ensino; Lei de Diretrizes e Bases Nacional. Política de Financiamento da Educação Básica. Plano Nacional de Educação e Legislação Estadual de Ensino.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

ARELARO, L. R. G.; KRUPPA, S. M. P. Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVERIA, R. P.; ADRIÃO, Thereza (orgs.). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades*. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2007.  
 BRZESZINSKI, I. LDB/1996: Uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZESZINSKI, I. (Org.). *LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.  
 CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. Ed. Atualizada. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

CORRÊA, B. C. Educação Infantil. In: OLIVERIA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades*. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2007.  
 CURY, C. R. J. Os Conselhos da educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. Campinas: Cortez, 2000.  
 FERREIRA, L. A. M. *O Estatuto da Criança e do adolescente e professor: reflexos na sua formação e atuação*. São Paulo: Cortez, 2008.  
 GENTILLI, P. O Consenso de Washington e a Crise da Educação na América Latina. In: *A falsificação do Consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.  
 MENDONÇA, E. A regra e o jogo. In: *Democracia e patriotismo na educação brasileira*. Campinas: FE/UNICAMP, Lappanae, 2000.  
 MONLEVADE, J. A. C. Financiamento da Educação na Constituição Federal e na LDB. In: BRZESZINSKI, I. (Org.). *LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.  
 OLIVEIRA, I. B de & GONDRA, J.G. Centralização, omissões e dubiedades na organização da educação nacional. In: ALVES, N.; VILLARD, R. (orgs). *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.  
 OLIVEIRA, R. & ADRIÃO, T. (Orgs). O Ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, R. P. e ADRIÃO, T. (orgs.). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.  
 OLIVEIRA, R. P.. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e Direito à Educação - análise da LDB e da Constituição Federal*. 3. Ed. revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007.  
 OLIVEIRA, R. P. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e Direito à Educação - análise da LDB e da Constituição Federal*. 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007.  
 PEREIRA, E. W. & TEIXEIRA. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZESZINSKI, I. (Org.). *LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.  
 PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZESZINSKI, I. (Org.). *LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.  
 PINTO, J. M. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades*. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2007.  
 PRETI, O. (Org.) *Educação à Distância: inícios, indícios de um percurso*. Cuiabá: UFMT, 1996.  
 SEVERINO, A J. Os embates de cidadania: ensaios de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZESZINSKI, I. (Org.). *LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.  
 SHIROMA, E. O. et al. Reformas de ensino, modernização administrada. In: *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.  
 SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, R. G. Educação Especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades*. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007.  
 TUPY, M. I. N. Educação Profissional. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T.(orgs.). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades*. 2ª. Ed. São Paulo: Xamã, 2007.  
 Legislação Básica:  
 · Constituição Federal atualizada. Artigos que tratam da educação  
 · Constituição Estadual do Acre. Artigos que tratam da educação  
 · Lei nº 9.131/95. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Educação.  
 · Lei nº 9.394/96. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.  
 · Lei nº 10.172/01. Plano Nacional de Educação.  
 · Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020 e Emendas apresentadas.  
 · Lei nº 11.494/07. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.  
 · Lei nº 11.738/08. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH299	Teoria da História V	60 h	4	0	0

**EMENTA:**

Estudo teórico-metodológico sobre as correntes historiográficas do século XIX e XX. Ênfase ao estudo e compreensão do Materialismo Histórico e Dialético, História Social de Tradição Marxista Inglesa, Escola de Frankfurt, os revisionismos e a crítica ao racionalismo.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. – (obras escolhidas; v. 1) BOTTOMORE, Tom, *Dicionário do Pensamento Marxista*, São Paulo, Jorge Zahar Editora, 1988.  
BOURDÉ, Guy; MARTAN, Hervé. *As escolas históricas*. Portugal: Publicações Europa-América, 2003  
LÖWY, Michael, *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento*. 5ª ed. rev. – São Paulo – Cortez, 1994.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

FREDERICO, Celso. *O jovem Marx – as origens da ontologia do ser social*, Cortez, Editora, SP, 1995. LÖWY, Michael, *A teoria da revolução no jovem Marx*, RJ: Vozes, 2002.  
LÖWY, Michael, *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*, 15ª edição – São Paulo: Cortez, 2002.  
LÖWY, Michael, *Walter Benjamin: aviso de incêndio; uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. – São Paulo: Boitempo, 2005.  
MARX, Karl, *O dezoito brumário de Louis Bonaparte*. 2ª edição, São Paulo, Centauro Editora, 2000.  
MARX, Karl, *A ideologia Alemã*. São Paulo, Martins Fonte, 1998. – (Clássicos).  
MENDEL, Ernest. *O lugar do marxismo na história*. 2ª ed. – São Paulo: Xamã, 2001.  
MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna. 1993. (Coleção Logos)  
NAVES, Márcio Bilharinho. *Marx: ciência e revolução*, São Paulo, Editora Moderna Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2000.  
NIETZSCHE, Friedrich. *Ensaio sobre história*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.  
REIS, Carlos José. *A história entre a filosofia e a ciência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.  
WIGGERSHAUS, Rolf *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Rio de Janeiro: Difel: 2002.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH129	História Medieval	60 h	4	0	0

**EMENTA:**

Introdução da discussão acerca das especificidades (processos históricos, documentação, problemáticas e temáticas historiográficas) do período tradicionalmente denominado de Alta Idade Média (séculos IV-IX); abordagem das relações (contatos, evoluções e tendências estruturais) entre Ocidente e Oriente; tematização e problematização de processos específicos da história europeia durante a Idade Média Central e Baixa Idade Média (séculos X-XV), enfatizando a dinâmica e a superação da ordem feudal. Análise da diversidade das formações econômicas e sociais do feudalismo, as expressões de sua expansão e contradições, bem como as manifestações de sua crise.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BLOCH, Marc. *A sociedade feudal*. São Paulo: Edições 70,  
DUBY, Georges. *A Europa na Idade Média*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1988.  
\_\_\_\_\_. *O tempo das catedrais: a arte e a sociedade 980-1420*. Lisboa: Estampa, 1988.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

ANDERSON, Perry. *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo*. 2ª ed. lo-SP: Editora Brasiliense. 1989.  
FRANCO JR, Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.  
LE GOFF, Jacques. *O Ocidente medieval*. Lisboa: Estampa, 1980.  
\_\_\_\_\_. *Por amor às cidades*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.  
ECO, Humberto. *O nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.  
FOURQUIN, Gruy. *História Econômica do Ocidente Medieval*. São Paulo: Edições 70, 1981.  
\_\_\_\_\_. *O Feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1991.  
GINZBURG, Carlos. *O queijo e os vermes*. São Paulo-SP: Cia das Letras, 1987.  
HUIZINGA, Johan. *O declínio da Idade Média*. São Paulo: Verbo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.  
LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. 3ª ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 1993.  
MICELI, Paulo. *O feudalismo*. Coleção Discutindo a História. 14ª ed. São Paulo-SP: Atual, 1994.

PERNOUD, Régine. *O mito da Idade Média*. Lisboa, Europa-América, 1978.  
 ROUSSET, Paul. *História das Cruzadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.  
 SILVA, Francisco C. T. *Sociedade Feudal*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CELA178	Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional	60 h	4	0	0

**EMENTA:**

A construção da identidade profissional: relações de Gênero, classe e as representações sócio-culturais da profissão. Profissionalização, choque de realidade e socialização profissional. O magistério como carreira: acesso, progressão e organização sindical. Absenteísmo e mal-estar docente.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

CATANI, D. B. *Docência, memória e Gênero*: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.  
 ESTEVE, J. M. *O mal está docente*: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.  
 HYPOLITO, Á. L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de Gênero*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

CHAMON, M. *Trajetória de Feminização do Magistério*: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica FCH-FUMEC, 2005  
 CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.  
 COSTA, M. V. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.  
 LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. ; VEIGA, C. G. (org) *500 anos de educação no Brasil*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.  
 NÓVOA, A. *Do mestre escola ao professor do Ensino Primário*: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (Séculos XVI - XX). Lisboa: Ed. ISEF – Centro de Documentação e Informação Cruz Quebrada, 1996.  
 PEIXOTO, A. C. e PASSOS, M. (Orgs.). *A escola e seus atores - educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autentica, 2005.  
 PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.  
 VEIGA, I. P. A. e D'AVILA, C. M. (Orgs.). *Profissão docente*: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH267	História da Educação Brasileira	75 h	3	1	0

**EMENTA:**

Abordagem geral da história da educação brasileira, do século XIX até meados do século XX com ênfase nos estudos e pesquisas que investigam a educação brasileira e o processo de institucionalização da escola pública no Brasil. Privilegia-se o trabalho com fontes e perspectivas metodológicas para a pesquisa em História da Educação por meio de oficina.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

CARVALHO, Marta M. C. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.  
 FREITAS, Marcos Cezar de, org. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: contexto, 1998.  
 CHERVEL, André (1990) *História das disciplinas escolares*: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 2 p. 177-229.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

AZEVEDO, Fernando de (1996). *A cultura brasileira*. 6ª Ed. Rio de Janeiro/Brasília: Editora UFRJ/Editora da UnB.  
 BOMENY, Helena M. B. (1999). *Três decretos e um ministério*: a propósito da educação no Estado Novo. In PANDOLFI, Dulce Chaves, org. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Da FGV.  
 CAPELATO, Maria Helena (1998). *Imprensa e História do Brasil*: imprensa oficial e imprensa contestadora, o jornal como documento, o papel do jornal na história. Contexto/EDUSP, São Paulo, 1994.  
 GOMES, Angela Maria de Castro. (1994). *Notas sobre uma Experiência de Trabalho com fontes*: arquivos privados e jornais. Revista brasileira de história. São Paulo, ANPUH, v. 1, nº 2, p. 259-283, set. 1981.

- NAGLE, J. *Educação na primeira República*. In: FAUSTO, Boris. (org) *Historia Geral da Civilização brasileira*, tomo III, 2º Vol. 3. São Paulo: difel, 1993.
- RICOEUR, Paul. (2007) *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICEE, José Luís (ORGS) *História e História da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDDBR, 1998- Coleção História da Educação Contemporânea.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra/Edusp, 1984.
- SOUZA, R. F. de ET AL. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998.
- VIDAL, Diana Gonçalves e SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ALBERTI, Verena. (2006) *Histórias dentro da História In: Fontes Históricas*. Carla Bassanezi Pinsky. São Paulo: Contexto, p.155-202.
- BASTOS, Maria Helena C. e FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs). *Escola elementar no século XIX*. O método monitorial mútuo. Passo Fundo-RS: EDIUPF, 1999.
- BOMENY, Helena (org). constelação Capanema: *Intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes de. “*Coisas Velhas*” um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- CAPELATO, Maria Helena (1989). *Os Arautos do Liberalismo: imprensa paulista 1920-1945*. São Paulo, brasiliense.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. (coord.) *Introdução ao Estudo da História da Educação Brasileira*. Encontro Nacional de Estudos Brasileiros, I Seminário de Estudos Brasileiros. São Paulo, 13 a 25 de setembro de 1971, Instituto de Estudos Brasileiros – USP/SP.
- CARVALHO. M. M. C. Por uma historia cultural dos saberes pedagógicos. In SOUZA, C. P.& CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representantes*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1994). *Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935)*. Cadernos aNPED. São Paulo. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), nº 7.
- CASTRO, Maria Ceres Pimenta Spinola. (ET. AL.) *Folhas do tempo: imprensa e cotidiano em Belo Horizonte 1895-1926*. UFMG, Associação Mineira e Imprensa; Prefeitura Municipal de belo horizonte, BH, 1997.
- CATANI, Denice Barbara & BASTOS, Maria Helena Camara, orgs (1997). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras.
- CATANI, Denice Barbara. *Docencia, Memória e Gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CATANI, Denice Barbara. *Vida e Ofício dos Professores*. São Paulo: escrituras Editora, 1998.
- Dicionário de educadores do Brasil*. Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: MEC: INEP.
- GANDINI, Raquel P. C. (1995). *Intelectuais, Estados e educação: a RBEP de 1944 a 1952*. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- HORTA, José Silvério Baía (1998) *O hino, o sermão e a ordem do dia*. Rio de Janeiro: Ed.da UFRJ.
- HORTA, José Silvério Baía (2000). *A I Conferencia Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores*. In GOMES, Ângela de Castro, org. Capanema: o ministro e seu ministério. Rio de janeiro: Ed. FGV/USF.
- JULIA, Dominique. (2001) *A cultura escolar como Objeto Histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, jan/jun. 2001, p.9-43.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. (ET. AL.). *500 anos de educação no Brasil*. BH: Autentica, 2002. 2ª Ed.
- LORENZO, Helena carvalho de & COSTA, Wilma Peres de (1997). *A década de 20 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Editora da Unesp.
- MICELI, Sergio (1979). *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1987). *A educação nas mensagens presidenciais: 1890-1986*. Vol. I. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
- MIRANDA, Sonia Regina. (2007) *Sob o signo da memória: Cultura Escolar, Saberes Docentes e Historia Ensinada*. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF.
- NEVES, Rogério Xavier e MARTINS, Maria do Carmo. (2008) *Fontes de Pesquisas escolares e a formação da memória educacional*. In: Memórias e Histórias da escola. Campinas: SP: Mercado de Letras, p. 35-50.

- NUNES, Clarice e CARVALHO, M. M. Chagas de. *Historiografia da Educação e Fontes*. Caxambu- MG, Anped, 1992.
- PECAUT, Daniel (1990). *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Atica.
- PONTES, Heloisa (1989). Retratos do Brasil; editores, editoras e “Coleções Brasileira” nas décadas de 30, 40 e 50. In MICELI, Sergio, org. *História das ciências sociais no Brasil*. Vol. I. São Paulo: Vértice? Editora Revista dos Tribunais/IDESP, p. 359-408.
- RATTO, Ana Lúcia Silva. (2007) livros de ocorrência: (In) Disciplina, Normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez.
- Thompson, Paul. *A voz do passado: história oral*. (1992) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- VIDAL, Diana Gonçalves. (2005) *Cultura e Prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares*. In: A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Rosa de Fátima de Souza; Vera Teresa Valdemarin (org) Campinas, SP: Autores Associados, p.3-30.
- VIDAL, Diana. *No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares*. Disponível em [HTTP://www.curriculosemfronteiras.org/art/v9/n1.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/art/v9/n1.htm)
- WARDE, Mirian (org). temas de História da Educação. Contemporaneidade e educação: revista semestral de ciências sociais e educação. IEC, ano V, nº 06- 1º semestre, Rio de Janeiro 2000.

### 3º Semestre:

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH282	História Moderna	60 h	2	1	0

#### EMENTA:

O período compreendido por esta disciplina vai do século XVI a início do XIX, centrando seu conteúdo em temáticas cruciais para o entendimento da Europa Ocidental neste período, objetivando a análise da gradativa subordinação do mundo rural à ordem urbana; sentidos mercantis da expansão marítima e política dos Estados absolutistas, no interior da “acumulação primitiva” do capital; lógica do pensamento humanista do Renascimento; Reformas Protestantes; As revoluções Inglesas e Francesas, assim como a Revolução Industrial; Análise da emergência da racionalidade iluminista e o início do conservadorismo com o primeiro período napoleônico.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

HOBBSAWM, E. J. *DA Revolução Industrial Inglesa ao imperialismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

LEFEBVRE, Georges. *A Revolução Francesa*. Tradução de Ely Bloem de Melo Pati. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1989.

\_\_\_\_\_. *O grande medo de 1789: os camponeses e a Revolução Francesa*. Tradução de Carlos Eduardo Castro Leal; prefácio de Francisco José Calazans Falcon. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

HAZARD, Paul. *O pensamento europeu no século XVIII*. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

HILL, Christopher. *A Revolução Inglesa de 1640*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1985.

\_\_\_\_\_. *O mundo de Ponta-Cabeça – idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. *O eleito de Deus – Oliver Cromwell e a revolução inglesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HUIZINGA, Johan. *O declínio da Idade Média*. São Paulo: Verbo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

\_\_\_\_\_. *O outono da idade média*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GINZBURG, Carlos. *O queijo e os vermes*. São Paulo-SP: Cia das Letras, 1987.

MICHELET, Jules. *História da Revolução Francesa: da queda da Bastilha a festa da federação*; tradução de Maria Lucia Machado; consultoria e introdução Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1989. p. 153-168.

MOTA, Carlos Guilherme. *A Revolução francesa: 1789-1799*. São Paulo: Ática, 1989.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH283	História do Brasil	60 h	2	1	0

#### EMENTA:

A formação do Estado Nacional português. A construção do Império Colonial. A presença portuguesa na terra “brasileira”, focalizando as relações sociais de produção entre os séculos XVI e XVII na colônia. O trabalho compulsório dos nativos e a escravidão negra. Reflexões sobre a crise do sistema colonial e as suas várias manifestações no século XVIII e inícios do XIX.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AZEVEDO. Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.  
 DORATIOTO, Francisco. *Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.  
 TOLEDO, Roberto Pompeu de. *A capital da solidão: uma história de São Paulo das origens a 1900*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.  
 INSTITUTO CAMÕES. Formação de Portugal. Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/biblioteca/fomrportugal.pdf>. Acesso em: 11 set. 2008.  
 GRINBERG, Keila & SALLES, Ricardo (Org.). *O Brasil Imperial (Volumes I, II e III)*. Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 2009.  
 HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *O Brasil monárquico (coleção)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.  
 LINHARES, Maria Yedda (org.). *História Geral do Brasil*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1990.  
 NOVAIS, Fernando (coord.) & ALENCASTRO, Luiz Felipe (org.). *História na vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.  
 CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro das sombras: a política imperial*. 2ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ/Relume-dumará, 1996.  
 MOTA, Carlos Guilherme (org.). *1822 – Dimensões*. São Paulo: Perspectiva, 1986.  
 WILCKEN, Patrick. *Império à deriva: a Corte portuguesa no Rio de Janeiro, 1808-1821*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH286	História da América	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Teorias sobre as origens do homem americano; Análise da diversidade étnica, riqueza cultural e diferentes formas de organização social dos povos indígenas que habitavam as Américas antes da colonização européia; Caracterização das particularidades econômicas, sociais, políticas e culturais dos processos de ocupações e de organização colonial desenvolvido pelos europeus no continente americano e no Caribe; destacar as relações de dominações e de resistências constituídas entre índios, brancos e mestiços que marcaram a vida dos séculos XVI e XVII; apontar para os processos de revoltas e insurreições que marcaram o final do século XVIII.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BETHELL, Leslie, org., *América Latina Colonial*. Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: EDUSP, Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1997.  
 CHAUNNU, Pierre. *Conquista e exploração dos novos mundos (séc. XVI)*. São Paulo: Edusp, 1982.  
 FERREIRA, Jorge Luiz. *Conquista e Colonização da América Espanhola*. São Paulo: Ática, 1992.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

COLOMBO, Cristovão. *Diários da Descoberta da América (As quatro viagens e o testamento)*. Porto Alegre: L&PM, 1991.  
 CORTEZ, Hernan. *A conquista do México*. Porto Alegre: L&PM, 1986.  
 FAVRE, Henri. *A Civilização Inca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.  
 GENDROP, Paul. *A Civilização Maia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987.  
 LAS CASAS, Bartolomé de. *O Paraíso Destruido*, Porto Alegre: L&PM, 1984.  
 LEÓN-PORTILLA, Miguel, org. *A Conquista da América Latina Vista pelos Índios*, Petrópolis, Vozes, 1984.  
 LOT, Marianne Mahn. *A descoberta da América*. São Paulo: Perspectiva, 1984.  
 POMER, Leon. *As Independências na América Latina*, 12a ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.  
 ROMANO, Ruggiero. *Os mecanismos da conquista colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1995.  
 SOUSTELLE, Jacques. *A Civilização Asteca*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1987.  
 TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*, São Paulo: Martins Fontes, 1983.  
 VEGA, Garcilaso de Las. *O universo incaico*. São Paulo: EDUC, 1988.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH525	História da Amazônia	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Discussão sobre a “invenção” da Amazônia: a idéia do “paraíso terrestre” e o discurso fundador; relatos de viajantes dos séculos XVI ao XIX; o mito do Eldorado; os deslocamentos populacionais e a questão indígena; discussões em torno da ocupação ou ocupações do(s) espaço(s) amazônico(s).

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

AGASSIZ, Luiz & AGASSIZ, Elizabeth. Viagem ao Brasil (1865-1866). Tradução de Edgar Sussekind de Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.  
 BENCHIMOL, Samuel. Amazônia, um pouco antes e além depois. Coleção Amazoniana. Manaus: Editora Umberto Calderaro, 1977.  
 CUNHA, Euclides. Um paraíso perdido: reunião de ensaios amazônicos. Coleção Brasil 500 anos. Brasília: Senado Federal, 2000b.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

DANIEL, Padre João. Tesouro descoberto no máximo rio Amazonas. Volume I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.  
 DEAN, Warren. A luta pela borracha no Brasil: um estudo de história ecológica. São Paulo: Nobel, 1989.  
 DEL PRIORE, Mary & GOMES, Flávio. (org). Senhores dos rios: Amazônia, margens e histórias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.  
 GONDIM, Neide. A invenção da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994.  
 GUILLEN, Isabel Cristina Martins. Errantes da selva: história da migração nordestina para a Amazônia. Tese de doutorado/IFCH -Unicamp. Campinas, 1999.  
 HEMMING, John. Fronteira amazônica: a derrota dos Índios brasileiros. Tradução de Antônio de Pádua Danese. São Paulo: Edusp, 2009.  
 LEONARDI, Victor Paes de Barros. Os historiadores e os rios: natureza e ruína na Amazônia brasileira. Brasília: Paralelo 15, 1999.  
 REIS, Arthur Cezar Ferreira. O seringueiro e o seringal. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1953.  
 UGARTE, Auxiliomar Silva. Sertões de bárbaros: o mundo natural e as sociedades indígenas na Amazônia na visão dos cronistas ibéricos – séculos XVI/XVII. Manaus: Valer, 2009.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CELA969	Investigação e Prática Pedagógica	75 h	1	2	0

**EMENTA:**

Fundamentos da pesquisa educacional: características e especificidades da "Escola" como objeto de investigação. Atividades de cunho investigativo centrada na observação, descrição, análise e reflexão do cotidiano da escola e da sala de aula ante ao reconhecimento da complexidade que envolve a organização do trabalho pedagógico escolar. As diferentes dimensões constitutivas do trabalho pedagógico: as rotinas, as dinâmicas e lógicas ordenadoras das atividades administrativas e pedagógicas na escola; a estrutura administrativa e organizacional de um estabelecimento escolar; a construção e a gestão do projeto político-pedagógico; o currículo como ordenador da organização do processo de ensino e das situações de aprendizagem; práticas pedagógicas e trabalho docente; a avaliação institucional e os indicadores de desenvolvimento e desempenho da educação básica.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BARROSO, J. (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.  
 FORQUIN, J.C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.  
 GIMENO SACRISTAN, J. Currículo e diversidade cultural. In: Silva, Tomaz T.; MOREIRA, Na. F. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

LIBÂNEO, J. C. *Organizações e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2001.  
 \_\_\_\_\_. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 7 ed. São Paulo: Cortez 2009. (Coleção Docência em formação/Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).  
 LUCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.  
 NÓVOA, A. (Coord.) *As organizações em análise*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.  
 ROMÃO, J. E. ; PADILHA, P. R. Diretores escolar e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org). *Autonomia da Escola: Princípios e proposições*. São Paulo: Cortez, 1997.  
 MACEDO, B. *A construção do Projeto Educativo de Escola*. Processo de Definição Lógica de Funcionamento da Escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.  
 TAVARES, J. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ-CHAVES, I. *Percursos de formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora (Coleção CIDINE), 1997.  
 TAVARES, J. & ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior no terceiro milênio. In: Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ART – MED, 2001.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CELA970	Psicologia da Educação	60 h	4	0	0

**EMENTA:**

Concepções psicológicas subjacentes às teorias de desenvolvimento e aprendizagem com ênfase na adolescência. Processos

psicológicos que ocorrem na relação ensino e aprendizagem e sua interação na prática pedagógica. As práticas educacionais escolares, familiares e sociais, como promotoras dos processos de desenvolvimento psicológico e aprendizagem.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

COUTINHO, M. T. da C. e MOREIRA, M. *Psicologia da educação*: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase na abordagem construtivista. Belo Horizonte, Editora Lê, 1992.

DEL VAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, I. R. *Raízes da Psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin* – Psicologia e educação: um intertexto. 2a Ed. Juiz de Fora- MG. Editoras: ABDR Editora Afiliada, Ática e EDUFJF, 1995.

GARNIER, C. et al (Orgs.). *Após Vygotsky e Piaget*: perspectiva social e construtivista. Escola Russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KAMII, C. *Aritmética*: novas perspectivas; implicações na teoria de Piaget. Trad. Marcelo Cestari T. Lellis, Maria Rabioglio, Jorge José de Oliveira. Campinas, SP: Papirus, 1993.

KAMII, C. DECLARK, G. *Reinventando a aritmética*: implicações da teoria de Piaget. Trad. Elenisa Curto Campinas, SP: Papirus, 1998.

LAJONQUIERE, L. *De Piaget a Freud*: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LURIA, L., VIGOTSKY et. al. *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. SP: Editora Moraes, 1991.

RAPPAPORT, C. R. et al. *Psicologia do desenvolvimento*. Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais. São Paulo, SP: EPU: 1981.

**4º Semestre:**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH272	História da América V	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Analisar a decomposição do sistema colonial, a consolidação do Estado, as lutas sociais, o caudilhismo e as independências das regiões da América Colonial no século XIX; A historicidade dos fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais dos Estados Unidos da América: a consolidação do poder, gênese e disseminação do *modus vivendi* e da ideologia do “make self man” nos EUA; identificação dos símbolos, ícones, imagens e personagens do multiculturalismo e da indústria cultural; Os movimentos sociais a partir da Revolução Mexicana; imagens, personagens e interpretações possíveis a partir da historiografia e dos registros que captam a diversidade e a unidade latino-americana.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BANDEIRA, Monis. *Presença dos Estados Unidos no Brasil (dois séculos de História)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEUCHTENBURG, W. (Org.) *O século inacabado*. Vol (1 e 2). São Paulo: Editora Zahar, 1987.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza dos E.U.A.: (nós, o povo)*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 324 p.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

BELLOTTO, Manoel Lelo & Corrêa, Ana Maria Martinez. *A América Latina de Colonização Espanhola*, São Paulo: Hucitec/Edusp, 1979.

BETHELL, Leslie, org. *História da América Latina: da independência até 1870*. São Paulo: Edusp, 2003.

BROWN, DEE. *Enterrem meu coração na curva do rio*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

DORATIOTO, Francisco. *Espaços nacionais na América Latina*. São Paulo: brasiliense, 1997.

FONER, Eric. *Nada além da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 30. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KARNAL, Leandro. *Estados Unidos. Da Colônia à Independência*. São Paulo, Editora Contexto, 1992.

KARNAL, Leandro; FERNANDES, Luis Estevam; MORAIS, Marcus V. de *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007.

MARTI, José. *Nossa América*. São Paulo: Hucitec, 1991.

NARO, Nancy Priscila. *A Formação dos Estados Unidos*. São Paulo: Atual, 1994.

POMER, Leon. *As Independências na América Latina*. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, [s.d.]

PRADO, Maria Lígia Coelho. *A Formação das Nações Latino-Americanas*. 3 ed. São Paulo: Atual, 1987.

MORSE, Richard M. *O espelho de Próspero. Cultura e idéias nas Américas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RAYNAL, Guillaume Thomas François (ABADE RAYNAL). *A revolução da América*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1993.

NEVINS, Allan & COMMANGER, Henry Steele. *História dos EUA*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1967.

HERNADEZ, J. Martin Fierro. Porto Alegre: L&PM, 1991.

BELLOTTO, Manoel Lelo. Bolívar. São Paulo: Editora Ática. 1983.

LOPEZ, Luis Roberto. *História da América Latina*. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.



FOHLEN, Claude. América anglo-saxônica de 1815 à atualidade. São Paulo: Edusp, 1981.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH273	História do Brasil V	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Os significados de 1822. Formação do Estado Nacional brasileiro. Período Regencial e as revoltas separatistas da primeira metade do século XIX. O Segundo Reinado: política externa, sociedade e cultura. Abolição e trabalho livre. Economia cafeeira, urbanização e industrialização. A Proclamação da República. As rupturas e permanências culturais nas primeiras décadas do século XX.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro das sombras: a política imperial. 2ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ/Relume-dumará, 1996.

CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

DORATIOTO, Francisco. Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GRINBERG, Keila & SALLES, Ricardo (Org.). O Brasil Imperial (Volumes I, II e III). Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). O Brasil monárquico (coleção). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

LINHARES, Maria Yedda (org.). História Geral do Brasil. 5ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

NOVAIS, Fernando (coord.) & ALENCASTRO, Luiz Felipe (org.). História na vida privada no Brasil: Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MOTA, Carlos Guilherme (org.). 1822 – Dimensões. São Paulo: Perspectiva, 1986.

WILCKEN, Patrick. Império à deriva: a Corte portuguesa no Rio de Janeiro, 1808-1821. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH110	História da Amazônia II	60 h	4	0	0

**EMENTA:**

As lutas pela autonomia na região amazônica: Amazonas, Pará, Acre; a “modernidade na selva”; a questão da terra: uso, propriedade, posse, conflitos; novas formas/propostas de desenvolvimento; as lutas e diferentes formas de organização social dos trabalhadores; os modelos/projetos de desenvolvimento e a questão da biodiversidade e sustentabilidade.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

LEONARDI, Victor Paes de Barros. Os historiadores e os rios: natureza e ruína na Amazônia brasileira.

BECHIMOL, Samuel. Amazônia: Um pouco antes e além depois. Manaus: Editora Umberto Calderaro. 1977.

SOBRINHO, Pedro Vicente Costa. Trabalho e Capital na Amazônia Ocidental. São Paulo: Cortez Editora; Rio Branco (Acre): EDUFAC. 1992.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

BOTELHO, Dayse Enne, org. Canoa do tempo: revista do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Amazonas. V. 1. Amazonas, Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Geografando nos varadouros do mundo: da territorialidade (seringal) à territorialidade seringueira (reserva extrativista). Brasília: IBAMA, 2003.

Brasília: Paralelo 15, 1999.

IANNI, Octávio. A Luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1978.

WEINSTEIN, Bárbara. A borracha na Amazônia: expansão e decadência, 1850-1920. São Paulo, Hucitec/Edusp, 1993.

TOCANTINS, Leandro: Amazônia: natureza, homem e tempo. 2.ª Ed. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército e Ed. Civilização Brasileira, 1982.

RÊGO, José Fernandes do. Estado e Políticas públicas: a reocupação da Amazônia durante o regime militar, São Luís EDUFMA, Rio Branco UFAC, 2002.

SANTOS, Roberto. História Econômica da Amazônia (1800-1920). São Paulo: T. A. Queiroz. 1980.

BOUZAS, Benigno Cortizo. Del Amazonas al infinito. Recife: Diário da Manhã, 1950.

CUNHA, Euclides. Um paraíso perdido: reunião de ensaios amazônicos. Coleção Brasil 500 anos. Brasília: Senado Federal, 2000b.

\_\_\_\_\_, Euclides. A margem da história. Belém: NEAD/Unama. Disponível em <www.dominiopublico.gov.br>, acessado em 20/05/2008.

\_\_\_\_\_, CUNHA. Contrastes e confrontos. Belém: NEAD/Unama, p. 38. Disponível em <www.dominiopublico.gov.br>, acessado em 20/05/2008.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH302	Teoria da História VI	60 h	4	0	0

**EMENTA:**

Estudo da Microhistoria de inspiração italiana e suas vertentes, da Escola dos Annales e suas gerações, a História Cultural, o Estruturalismo, os pós-modernos e o diálogo da história com as demais ciências sociais contemporâneas.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BARROS, José D' Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROS, José D' Assunção. Teoria da História. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (vol. III)

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais. 6ª Ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1990.

BURKE, Peter (org). A Escrita da História, São Paulo – SP: UNESP, 1992.

BURKE, Peter (org). A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales, 1929 - 1989, São Paulo – SP: UNESP, 1991.

DOSSE, François. A história em migalhas: dos “Annales” à “nova História”, São Paulo: Ensaio: Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

GARDINER, Patrick. Teorias da História. ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª edição, Lisboa Portugal. 1995.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. Tradução de Maria Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. A microhistória e outros ensaios. Trad. Antonio Nárino Lisboa: DIFEL/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

LE GOFF, Jacques. A história nova, 4ª edição, São Paulo, Editora: Martins Fontes. 1998. (coleção: o homem e a história).

LIMA FILHO, Henrique Espada Rodrigues. Microhistoria: escalas, indícios e singularidades. Niterói: s/n, 1999. Tese de doutorado.

REIS, José Carlos. Escola dos Annales – a inovação em história. São Paulo: Paz e terra: 2000.

REIS, José Carlos. História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: Editora, FGV, 2003.

ROSENTAL, Paul-Andre. Construir o 'macro' pelo 'micro': Fredrik Barth e a 'microhistoria'. In: REVEL, Jacques (Org.). Jogos de Escala: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

SILVA, Rogério Forastieri da. História da historiografia: capítulos para uma história das histórias da historiografia, Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001 – (coleção História)

TOURAINÉ, Alain. Crítica da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

BURKE, Peter. História e teoria social. São Paulo: UNESP, 2012.

CHARTIER, Roger. História hoje: Duvidas, desafios e propostas. *Revista Estudos Históricos*, vol 7, n. 13, Rio de Janeiro, 1994.

DARTON, Robert. História, eventos e narrativa: incidentes e cultura do cotidiano. *Revista Vária História*, vol. 21, n. 34, Belo Horizonte, 2005.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. São Paulo: LTC, 1999.

GIDDENS, Anthony (Org). Teoria social hoje. São Paulo: Unesp, 2002.

LEGOFF, Jacques. A história nova. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GEERTZ, Clifford. Nova luz sobre a antropologia. São Paulo: Zahar, 2010.

Portal Persee, especialmente a Revista Annales: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/ahess>

REIS, Carlos José. Nouvelle histoire e o tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. 2ª edição. – São Paulo: Annablume, 2008.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CELA972	Organização Curricular e Gestão da Escola	60 h	4	0	0

**EMENTA:**

A produção teórica sobre currículo e gestão escolar no Brasil. Políticas e práticas de currículo e de gestão. O currículo como organização geral da escola. Os níveis formais e reais de realização curricular. As orientações curriculares do ensino Fundamental e Médio. A gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico. Identidade, diversidade e diferença no currículo e na gestão da escola.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada - Goiânia: MF Livros, 2008.  
LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. (org) *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.  
LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 33ed. São Paulo: Cortez, 2008.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

ACRE. *Lei 1.201/96*. Institucionaliza a gestão Democrática nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. Rio Branco, 1996.  
ACRE. *Lei 1.513/03*. Dispõe sobre a gestão democrática do sistema público do Estado do Acre e dá outras providências. Rio Branco, 2003.  
ACRE. *Instrução Normativa N° 004/2004*. Estabelece diretrizes administrativo pedagógicas no âmbito das escolas da rede estadual de ensino. Rio Branco, 2004.  
APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.  
APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 1989.  
FERREIRA, N. S. C. (org) *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.  
GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998.  
LIMA, L. C. *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.  
LÜCK, H. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 4.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.  
LÜCK, H. *Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional*. 5. .ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.  
MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.  
OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). *Política e Gestão da Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.  
SAVIANI, D. *PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.  
SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às Teorias de Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.  
TORRES, C. A. (org) *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CELA971	Didática	75 h	3	1	0

**EMENTA:**

Didática: fundamentos históricos e epistemológicos. Didática e interdisciplinaridade: as interações entre Didática, Currículo e as Ciências com implicações na Educação. Fundamentação teórico-metodológica das práticas pedagógicas. Organização intencional e sistemática do ensino: processo de planejamento e planificação do ensino no contexto da escola (planos escolares e planos de ensino): finalidades e componentes constitutivos (objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e avaliação da aprendizagem).

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

FELDMAN, D. *Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2001.  
VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.  
OLIVEIRA, M. R. (org) *Confluências e divergências entre didática e currículo*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

FAZENDA, I. (org) *Didática e interdisciplinaridade*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.  
GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.  
GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. *Planejamento na sala de aula*. 3. ed. Porto Alegre: 1995.  
GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.  
 MARTINS, J. S. *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.  
 VEIGA, I. P. A. (org) *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, Papirus, 1996.  
 \_\_\_\_\_. (org) *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006.  
 \_\_\_\_\_. *Técnicas de ensino: Porque não?* 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.  
 ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.  
 MEDEL, C. R. M. A. *Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.  
 MORALES, P. *Avaliação escolar: o que é, como se faz*. Trad. Nicolás Nyimi Campário. São Paulo: Loyola, 2003.  
 RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.  
 TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.  
 TOSI, M. R. *Didática Geral: um olhar para o futuro*. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

#### 5º Semestre:

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH276	História do Brasil VI	60 h	2	1	0

#### EMENTA:

A Revolução de 1930 e a redefinição do Estado brasileiro na Era Vargas. Populismo e Desenvolvimentismo. O golpe militar de 1964: o sistema autoritário. A conjuntura de 1968 e a luta armada no Brasil. O milagre brasileiro e a redemocratização. O Brasil no contexto da nova ordem mundial.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.  
 CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados da República: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.  
 CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CARONE, Edgar. *A Primeira República (evolução)*. Volume II. São Paulo: Difel, 1971.  
 FAUSTO, Boris. (org.). *O Brasil republicano: Sociedades e Instituições (1899-1930)*. 03ª edição, volume II, tomo III. São Paulo: DIFEL, 1985.  
 JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. *Os subversivos da República*. São Paulo: Brasiliense, 1986.  
 PEREIRA, Álvaro Pereira do. *Cidadania, cor e disciplina na revolta dos marinheiros de 1910*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2008.  
 NEEDELL, Jeffrey. *Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.  
 PENNA, Lincoln de Abreu. *O progresso da ordem: florianismo e a construção da República*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.  
 QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Os radicais da República: jacobinismo – ideologia e ação*. São Paulo: Brasiliense, 1986.  
 SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870/1930*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.  
 NEEDELL, Jeffrey. *Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.  
 PENNA, Lincoln de Abreu. *O progresso da ordem: florianismo e a construção da República*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.  
 QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Os radicais da República: jacobinismo – ideologia e ação*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH279	História da América VI	60 h	2	1	0

#### EMENTA:

O século XX e as revoluções: Cuba e Nicarágua; Guerrilhas: El Salvador, Peru e Colômbia; Políticas de intervenções dos Estados Unidos da América direcionadas à América Latina, reflexão sobre os problemas contemporâneos da América Latina; a questão da globalização e os blocos econômicos regionais; as relações e os “projetos de integração” e relacionamento intercultural na fronteira trinacional Brasil-Peru-Bolívia.

#### BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALIMONDA, Héctor. *A Revolução Mexicana*. São Paulo: Ed. Moderna, 1986.  
 BANDEIRA, Monis. *Presença dos Estados Unidos no Brasil (dois séculos de História)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.  
 SANTOS, J. Vicente T. Org. *Revoluções camponesas na América Latina*. São Paulo: Ícone, 1985.

#### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AMAYO, Enrique. et. al. *Sendero Luminoso*. São Paulo: Vértice, 1988.

- AMIN, Samir. Imperialismo e desenvolvimento desigual. São Paulo: Vértice, 1987.
- ASSMANN, Hugo. et. al. A trilateral, nova fase do capitalismo mundial. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BOND, Rosana. Sendero Luminoso: fogo nos Andes. Goiânia: Ruptura, 1991.
- \_\_\_\_\_. Peru: do império dos Incas ao império da cocaína. Rio de Janeiro: Coedita e Terra Editorial, 2004.
- CASANOVA, Pablo G. História contemporânea da América Latina: imperialismo – libertação. São Paulo: Vértice, 1987.
- BERARDO, João Batista. Guerrilha e Guerrilheiros: no Drama da América Latina. São Paulo: Edições Populares, 1981.
- CASTRO, Fidel. A História me absolverá. São Paulo: Brasiliense, 1985
- \_\_\_\_\_. Fidel e a revolução. São Paulo: Brasiliense, 1985
- \_\_\_\_\_. A crise econômica e social do mundo. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.
- CHERESKY, Isidoro & CHONCHOL, Jacques. Crise e transformação dos regimes autoritários. São Paulo: Ícone, 1986.
- CORRÊA, Anna Maria Martinez. A Revolução Mexicana (1910-1917). São Paulo: Brasiliense: 1983.
- GRANDIN, Greg. A revolução Gualtemalteca. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- HYLTON, Forrest. A revolução colombiana. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.
- MARINGONI, Gilberto. A revolução venezuelana. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.
- PÉCAULT, Daniel. As FARC – Uma guerrilha sem fins?. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- PLASTINO, Carlos Alberto & BOUZAS, Roberto. A América Latina e a crise internacional. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- PRADO, Maria Lígia. O populismo na América Latina. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RÊNIQUE, José Luis. A revolução peruana. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- ROUQUIÉ, Alain. O Estado Militar na América Latina. São Paulo: 1984.
- CHOMSKY, Noam. Ano 501: a conquista continua. São Paulo: Scritta, 1993.
- \_\_\_\_\_. O que o Tio Sam realmente quer. Brasília: Editora da UNB, 1992.
- \_\_\_\_\_. A minoria próspera e a multidão inquieta. Brasília: Ed. da UNB, 1993.
- GOLSETESN, Hélio e BARROS, Omar. El Salvador: um Fuzil para Ana Guadalupe. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HERTOGHE, Alain e LABROUSSE, Alain. Sendero Luminoso: Peru uma reportagem. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- IANNI, Octávio. Imperialismo na América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- \_\_\_\_\_. O labirinto Latino Americano. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- LEMOS, Maria Teresa T. B. et. al. América Latina e Caribe: desafios de século XXI. Rio de Janeiro: Proealc, 1995.
- MOURA, Gerson. Tio Sam chega ao Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. Estados Unidos e América Latina. São Paulo: Contexto, 1990.
- NEGRI, A & COCCO, Giuseppe. Glob(AL): biopoder e luta em uma América Latina globalizada. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- NUNES, Américo. As Revoluções do México. São Paulo: Editora Perspectivas S.A., 1980.
- O'DONNELL, Guillermo et. al. Transições do regime autoritário. São Paulo: 1988.
- PIETERSE, Jan Nederveen. O fim do império americano? Os Estados Unidos depois da crise. São Paulo: Geração Editora, 2009.
- SADER, Emir. Chile (1818-1990) da independência à redemocratização. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_. Cuba, Chile, Nicarágua: socialismo na América Latina. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- SCHAMA, Simon. O futuro da América: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SCHILING, Voltaire. EUA X América Latina: as etapas da dominação. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- SORJ, Bernardo & Maturcell, Danilo. O desafio latino-americano: coesão social e democracia. Rio de Janeiro, 2008.
- SADER, Emir. A revolução cubana. São Paulo: Moderna, 1986.
- SUE-MONTEGOMERI, Tommie & WADE, Christine. A revolução salvadorenha. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- SUNKEL, Osvaldo. A crise da América Latina: dívida externa e empobrecimento. Porto Alegre: L & PM, 1986.
- WINN, Peter. A revolução chilena. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- ZIMMERMANN, Matilde. A revolução nicaraguense. São Paulo: Editora da UNESO, 2006.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH317	História Indígena do Acre	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Estuda a trajetória histórica dos povos indígenas do Acre, suas diferentes formações sociais, culturais e políticas bem como a relação estabelecida com outras sociedades.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

CALIXTO, Valdir de Oliveira; SOUZA, Josué Fernandes de, SOUZA, José Dourado de. *Acre: uma história em construção*. Rio Branco, FDRHCD, 1985.

COMISSÃO, *Pró-Índio do Acre. Shenipabu Miyui: História dos antigos*.

TOCANTINS, Leandro. *Formação Histórica do Acre*. Volumes I e II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL; Rio Branco: Governo do Estado do Acre, 1979.

RANCY, *Cleusa Maria Damo. Raízes do Acre: 1870 – 1912. Rio Branco: M.M. PAIM, 1992.*

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

Secretaria de Estado de Educação. *Parâmetros curriculares para a educação indígena*. Rio Branco: SEE, 2008.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CELA059	Fundamentos da Educação Especial	60 h	4	0	0
<p><b>EMENTA:</b> Caracterização, conceito e objetivos. Aspectos filosóficos, princípios norteadores e modalidades de atendimento. Abordagens didáticas para portadores de necessidades especiais.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b> FERREIRA, Jília Romero. A exclusão da diferença: educação do portador de deficiência. 2º ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994. JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez, 1985. MAZZOTTA, Marcos. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</b> ALMEIDA, Elisabeth Oliveira Crepaldi. Leitura e Surdez: Um Estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro, Editora Revinter LTDA, 2000. AMARAL, Lúgia Assunção. Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995. CARVALHO, Rosita Edler. A Nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997. CICCONI, Marta. Comunicação Total: Introdução, estratégias e pessoa surda. 2º ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Cadernos Série de Diretrizes do MEC/SEESP, 1995. BRASIL, Ministério da Justiça. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.: Acesso e Qualidade (1994 - Salamanca). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais. 2º ed. Brasília: Corde, 1997. BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1. Brasília: a secretaria, 1994. MOURA, Maria Cecília de. O surdo: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter LTDA, 2000. PESSOTTI, Isaias. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T.A Queiróz, 1964. SOARES, Maria Aparecida Leite. A educação de surdos no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 1999.</p>					

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH 318	Ensino de História	60 h	2	1	0
<p><b>EMENTA:</b> Estuda os pressupostos teóricos-metodológicos que orientam o debate sobre o ensino de história, destacando os seguintes aspectos: as concepções de mundo presentes na produção historiográficas; PCN's; as novas linguagens e abordagens no ensino de História.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b> ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Y. O espaço geográfico. Ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989. BITTENCOURT, Circe (Org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003. _____. Ensino de História. Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. GADOTTI, Moacir. Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</b> NUNES, Silma do Carmo. Concepções de mundo no ensino de História. 2ª Ed. São Paulo: Papirus, 2002. PINSKY, Jaime (Org.). O ensino de História e a criação do fato. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1992. REIS, Carlos Eduardo dos. Ensino de História e a pulverização da História enquanto conhecimento construído. In: NODARI, Eunice et al. (Org.). História: Fronteiras. V. 1. Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas / FFLCH: USP: ANPUH, 1999, p. 163-175. SCHAFF, Adam. História e verdade. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. SILVA, Marcos A. da. (Org.) Repensando a História. 6ª ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, s.d. _____. História em quadro negro: escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, 1990. _____. História: o prazer ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995. SIMÕES, Regina Helena; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara. (Org.). Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas. Vitória: GM Gráfica, 2006. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Seminário " Perspectivas do Ensino de História". São Paulo: USP, 1988.</p>					

**6º Semestre:**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH319	Estágio Supervisionado do Ensino de História V	135h	0	0	3
<p><b>EMENTA:</b> Desenvolvimento de atividades de docência – planejamento: organização de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência em História nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b></p>					

ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

NOGUEIRA, Juliana Keller et alli. Conceitos de Gênero, Etnia e Raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que Fazem a “Diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. Revista Brasileira de Educação, Rio Grande do Sul, Jan/fev/mar/abr, 2003, n 22.

PINSKY, Jaime. O Ensino de História e a Criação do fato. São Paulo: Contexto, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia et alli. Racismo em Livros Didáticos Brasileiros e seu Combate: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-156, jan./jun. 2003.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH113	História Contemporânea I	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

A construção do universo burguês, com suas revoluções, contra revoluções, resistências e elaborações ideológicas; advento da era industrial, liberalismo, socialismo e as jornadas revolucionárias de 1848; consolidação do capitalismo industrial, organização dos operários, reorganização dos espaços (urbanos, de trabalho) e aceleração do tempo; os novos Estados Nacionais no cenário político europeu da segunda metade do século XIX; a segunda Revolução Industrial com suas ideologias, instituições, cotidiano e práticas culturais do mundo do trabalho; a Comuna de Paris; a unificação italiana e alemã; os nacionalismos e o fenômeno da modernidade.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BERMAN, Marshal. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999;

BRESCIANI, Maria Stella M. *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 2004. – ( Coleção -Tudo é história, 52);

HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções(1789 – 1848)*. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007;

\_\_\_\_\_. *A era do capital, 1848 – 1875*. Trad. Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005;

\_\_\_\_\_. *A era dos Impérios (1875 – 1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006;

JAMES, C. L. R. *Os jacobinos negros – Toussaint L’ Ouverture e a revolução de São Domingos*. São Paulo; BOITEMPO EDITORIAL, 2005;

REMOND René. *O século XIX ( 1815-1914)* São Paulo: Editora CULTRIX, 2004;

ROUANET, S P. *Mal-estar na modernidade – ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993;

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH524	História da África I	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

A diversidade étnica, social e cultural do continente africano; a escravidão na África e os tráficos de escravos; o processo de colonização e descolonização; os movimentos de libertação nacional; a formação das nações e seus dilemas; resistências e conflitos em uma região multifacetada na era da mundialização do capitalismo.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

AJAYI, J. F. Ade (Org.). *História Geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880*. Brasília: KI- ZERBO, Joseph. *História da África negra*. Francisco Lyon de Castro: Viseu, 1972, v.1, v. 2

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Tradução: Regina. A R. Bhering e Luís Guilherme B. Chaves. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 497p.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

UNESCO, 2010. 1032 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000323.pdf> Acessado: fevereiro/2012.

BOAHEN, A. Adu (Org.). *História Geral da África, VII: A África sob a dominação colonial – 1880 – 1935*. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. 1040 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000324.pdf> Acessado: fevereiro/2012.

BRUNSCHWIG, Henri. *A partilha da África negra*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CANÊDO, Letícia Bicalho. *A descolonização da Ásia e África*. São Paulo: UNICAMP, Campinas, Atual, 1985.

CORNEVIN, M. *História da África contemporânea*. Lisboa: Ed. Sociais, 1979.

DOWBOR, Ladislau. *Guiné - Bissau – a busca da independência econômica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- EL FASI, Mohammed (Org.). História Geral da África, III: África do século VII ao XI. Brasília: UNESCO, 2010. 1056 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000320.pdf> Acessado: fevereiro/2012.
- \_\_\_\_\_ (Org.). História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. 992p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000318.pdf> Acessado: fevereiro de 2012.
- MAESTRI, Mário. História da África negra pré-colonial. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- M'BOKOLO Elikia. África Negra: História e civilizações. Tomo I (até o século XVIII). Tradução: Alfredo Margarido. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.
- MACZENIE, J. M. *A partilha da África: 1880 – 1900*. São Paulo: Ática S.A., 1994. 78p. (Série Princípios).
- MACQUEEN, Norrie. *A descolonização da África Portuguesa*. Lisboa: Inquérito, 1998.
- MAGODE, José. *Mocambique: etnicidade, nacionalismo e estado: transição inacaba*. Maputo: Fredrich, 1996.
- MAZRUI, Ali; WONDJI, Christophe (Orgs.). História Geral da África, VIII: África desde 1935... Brasília: UNESCO, 2010. 1272 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000325.pdf> Acessado: fevereiro/2012.
- MENEZES, Solival. *Mamma Angola: sociedade e economia de um país nascente*. São Paulo: Fapesp, 2000. 409 p.
- MOKHTAR, Gamal. História Geral da África, II. África Antiga. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. 1008 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000319.pdf> Acessado: fevereiro 2012.
- MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo, Moçambique: Coopimagem, 1995. (Coleção Nosso Chão)
- MURRAY, Jocelyn. *África – o despertar de um continente*. Vol I. Rio de Janeiro: Del Prado, 1997. (Grandes Impérios e Civilizações)
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 1)
- NIANE, Djibril Tamsir. História Geral da África, IV: África do século XII ao XVI. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. 896 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000321.pdf> Acessado: fevereiro/2012.
- OGOT, Bethwell Allan. História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII. Brasília: UNESCO, 2010. 1208 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000322.pdf> Acessado: fevereiro/2012.
- SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.
- THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico – 1400 a 1800*. Tradução: Marisa Rocha Mota. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 436p.
- WESSELING, H. L. *Dividir para dominar: a partilha da África (1980- 1914)*. Rio de Janeiro: UFRJ, Revan, 1998.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CELA745	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Utilização instrumental da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e seu uso em contextos reais de comunicação com a pessoa surda. Conhecimento específico acerca dos aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos da Libras. Fundamentos legais do ensino de Libras.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

- PIMENTA, Nelson. Coleção Aprendendo LSB. Rio de Janeiro: Regional, vol. I Básico, 2000.
- PIMENTA, Nelson. Coleção Aprendendo LSB. Rio de Janeiro: Regional, vol. II Intermediário, 2000.
- PIMENTA, Nelson. Coleção Aprendendo LSB. Rio de Janeiro: Regional, vol. III Avançado, 2001.
- PIMENTA, Nelson. Coleção Aprendendo LSB. Rio de Janeiro: Regional, volume IV Complementação, 2004

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

- . CASTRO, Alberto Rainha de; CARVALHO, Ilza Silva. *Comunicação por língua brasileira de sinais: livro básico*/Alberto Rainha de Castro e Ilza Silva de Carvalho. Brasília: S/E, 2005.
- FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myr na. *LIBRAS em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor*. 4. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS, 2005.
- FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- KOJIMA, Catarina Kitugi; SEGALA, Ramalho Sueli. *Dicionário de libras: Imagem do pensamento*. São Paulo: Escola, 2000.
- LANE, Harlan. *A Máscara da Benevolência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- MOURA, Maria Cecília de. *O surdo, caminhos para uma nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- LACERDA, Cristina B.F. de; GÓES, Maria Cecília R. de; (Orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: Editor a Artmed, 2004.
- SACKS, Oliver. *Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- THOMA, Adriana; LOPES, Maura (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.



CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH131	Ensino de História II	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Estuda as concepções de mundo, de sociedade e de homem que intervêm no processo de ensino de história. Analisa a escola em suas relações com o ensino de história: as possíveis metodologias; a LDB, os PCNs e o currículo de história; os materiais didáticos; a formação do professor de história e sua inserção no mercado de trabalho; as novas linguagens no ensino de história (cinema, fotografia, jornal, música, literatura, etc); e, uma pesquisa de campo sobre a situação atual do ensino de história.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

ABREU, Martha, SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BITTENCOURT, Circe (Org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de História. Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASÍLIA. Lei 10.639. Presidência da República. 9 de janeiro de 2003.

BRASÍLIA. Lei 11.645. Presidência da República. 1º de março de 2008.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. O ensino de História e seu currículo: teoria e método. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

GUIMARAES, Selva. Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa(1987-2009). Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso), v. 11, p. 285-303, 2012.

\_\_\_\_\_. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 91 228, p. 390-407, 2010.

SILVA, Júnior, Astrogildo Fernandes; GUIMARAES, Selva. Ensino de História e formação cidadã: um estudo com jovens estudantes no meio rural e urbano. Práxis Educativa (Impresso), v. 8, p. 197-218, 2013.

SILVA, Marcos A. da. (Org.) Repensando a História. 6ª ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, s.d.

\_\_\_\_\_. História em quadro negro: escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, 1990.

\_\_\_\_\_. História: o prazer ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Marcos Antonio.. Cinema e ensino de história: propaganda e política em Outubro e O triunfo da vontade. História & Ensino (UEL), v. 15, p. 103-117, 2009.

**7º Semestre**

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH322	Estágio Supervisionado do Ensino de História VI	135 h	0	0	3

**EMENTA:**

Desenvolvimento de atividades de docência – planejamento: organização de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência em História nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. Disciplinas escolares: História e pesquisa. IN: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de & RANZI,

SOFFIATI, Arthur. A ausência da natureza nos livros didáticos de História. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 9, no. 19, p. 43-56, set. 89/fev.90.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In:

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

ABREU, Martha, SOIHET, Raquel e GONTIJO, Rebeca (org.). Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história. RJ: Civilização Brasileira, 2007.

APPLE, Michel W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBUY, Heloisa. Entendendo a sociedade através dos objetos. Museu Paulista: Novas leituras. São Paulo: Museu Paulista da USP, 1995, p. 17 - 23.

Serlei Maria Fischer (orgs.). História das disciplinas escolares no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos: concepções e uso. Coleção Qualidade do ensino. Recife: SEC/ Governo do Estado de Pernambuco, 1997.

\_\_\_\_\_. Pátria, civilização e trabalho. SP: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. O percurso acidentado do ensino de História da América. In: IOKOI, Zilda M.G. (org.). Educação na América Latina. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; SP: EDUSP, 1996.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - História - 5ª. a 8ª. séries. Brasília: SEF/MEC, 1998.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. SP: Contexto, 2006.

NOVAES, Adauto. Tempo e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ORIÁ, Ricardo. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. Textos História. Revista da Pós-Graduação em História da UNB, vol. 4, n. 2, 1996, p. 154 – 163.

PERROT, Luc. Rússia reescreve a história com sentimento de orgulho. O Estado de S. Paulo, 08/05/2005.

PIAGET, Jean. A noção de tempo na criança. Rio de Janeiro: Record, s/d.

PINSKY, Jaime. O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1990.

ROCHA, Antônio Penalves. O filme: um recurso didático no ensino de história? FDE. Coletânea Lições com cinema. SP: FDE, 1993, pp. 69 - 86.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de & ZAMBONI, Ernesta (org.). Quanto tempo o tempo tem! Campinas, SP; Aílea, 2003.

SAMAIN, Etienne (org.). O fotográfico. São Paulo: Hucitec, 1998.

SILVA, Marcos A. da. Repensando a história. Rio de Janeiro: Marco Zero, s/d.

CANAU, Vera Maria. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.112 - 128.

TERRA, Antonia. História local e produção didática. IN: Anais do V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro, 26 a 29 de julho de 2004. v. CDRom.

THOMÁS, Keith. O homem e o mundo natural: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500 – 1800). SP: Companhia das Letras, 1988.

THOMPSON, E.P. Costumes em comum – Estudos sobre a cultura popular tradicional. SP: Companhia das Letras, 1998.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e Ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. IN: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997, p.163-175.

VYGOTSKY, L.S.. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALA, Antoni. As seqüências didáticas e as seqüências de conteúdo. In: A prática educativa - Como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH114	História Contemporânea II	60 h/a	2	1	0

**EMENTA:**

Os conflitos entre Estados Nacionais, guerras, abalos na ordem mundial e construção dos totalitarismos; a alternativa socialista ao capitalismo e sua expansão; imperialismo, guerra mundial, Revolução Russa e regime soviético, crise de 1929, Guerra Civil espanhola, nazismo, fascismos, consolidação da URSS, Revolução Chinesa e comunismo mundial; a Guerra do Vietnã, a nova correlação de forças internacionais, a guerra ideológica, as revoluções culturais de 1968, a revolução nos costumes e o avanço da globalização; o desmanche do mundo socialista e a hegemonia norte-americana; fragmentações e conflitos étnicos, guerras regionais, megablocos econômicos, ciência, artes, religiões, tecnologias e cultura no fim do século XX e início do XXI.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BLACKBURN, Robin. [org]. (1992), Depois da Queda: O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. 2ª edição. Tradução de Luis Krausz *et alii*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

CALLINICOS. Alex. (1992), A vingança da história. O marxismo e as revoluções do Leste Europeu. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro. Jorge Zahar.

HOBSBAWM, Eric J. (1995), Era dos extremos: o breve século XX (1914 - 1991). Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo. Cia das Letras.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

LENHARO, Alcir. (1995), Nazismo: o triunfo da vontade. São Paulo. Ática.

MAZOWER, Mark. (2001), Continente sombrio. São Paulo. Cia das Letras.

MAYER, Arno. (1990), A força da tradição: a persistência do Antigo Regime (1814-1914). São Paulo. Cia das Letras.

TUCHMAN, Bárbara. (1990), A torre do orgulho: um retrato do mundo antes da Grande Guerra (1890-1914). Rio de Janeiro. Paz e Terra.

VINCENT, Andrew. (1995), Ideologias Políticas Modernas. Tradução de Ana Luíza Borges. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editores.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH088	Pesquisa Histórica I	60	2	1	0

**EMENTA:**

Produção/compreensão do Conhecimento Histórico (Objetividade e subjetividade): a História e a Pesquisa Histórica. Projeto de Pesquisa: os passos da pesquisa: métodos, técnicas e problemáticas; as fontes como construção histórica. O Projeto de

Pesquisa em História como construção contínua. A relação dialética pesquisa/teoria. A relação historiador e os fatos históricos; O historiador e o diálogo com as fontes históricas.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BURKE, Peter (org.). A Escrita da História. São Paulo, UNESP, 1992;  
 KHOURY, Yara Maria Aun. Et alii. A Pesquisa em História. São Paulo, Ática, 1989;  
 SOUZA, Carlos Alberto Alves de. História e Cultura: uma metodologia de pesquisa histórica. IN: Revista da APG n.4, São Paulo, PUC/SP, 1993, p.p.13-26;

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

ALBERTI, Verena. História Oral. Rio de Janeiro, Zahar/UFRJ, 1993;  
 AUMONT, Jacques. A imagem. Campinas, Papiro, 1993;  
 BERNARDET, Jean-Claude & RAMOS, Alcides Freire. Cinema e História do Brasil;  
 BERNARDET, Jean-Claude. Cinema e imagens do povo. São Paulo, Brasiliense, 1989;  
 BOURDÉ, Guy & MARTIN, Hervé. As Escolas Históricas. Lisboa, Publicações Europa-América, 1983;  
 CAPELATO, Maria Helena R. Imprensa e História do Brasil. São Paulo, Contexto, 1988;  
 CARR, Edward Hallett. O que é História? Rio de Janeiro, Paz e Terra;  
 CARDOSO, Ciro Flammarion. Iconografia e História. IN: RESGATE. São Paulo, Papyrus, 1990, p.p.09-17;  
 FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). Entre-vistas: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro, FGV, 1994;  
 FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO & Janaína. Usos & Abusos da História Oral. Rio de Janeiro, FGV;  
 FERRO, Marc. Cinema e História. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992;  
 KOSSOY, Boris. Fotografia e História. São Paulo, Ática, 1989;  
 LE GOFF, Jacques. A História Nova. São Paulo, Martins Fontes, 1990;  
 KUBRUSLY, Cláudio A. O que é fotografia. São Paulo, Brasiliense, 1991 ;  
 LEITE, Miriam Moreira. Retratos de família. São Paulo, EDUSP, 1993;  
 FERREIRA, Marieta de Moraes (org.) História Oral. Rio de Janeiro, Diadorim/FINEP, 1994;  
 MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral e memória: a cultura popular revisitada. São Paulo, Contexto, 1992;  
 RODRIGUES, José Honório. Teoria da História do Brasil. São Paulo, Editora Nacional, 1978;  
 SAMUEL, Raphael. História local e história oral. IN: Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH/MCT/MARCO ZERO/ CNPq, Set.89/fev.90, v.09, n.19, p.p. 219-243;  
 SCHURMANN, Ernest F. A música como linguagem. São Paulo, Brasiliense, 1990;  
 SOUZA, Carlos Alberto Alves de. Cultura seringueira: Memória e História. IN: Revista da APG, n. 2, São Paulo, PUC/SP, 1992, p.p.12-17;  
 LEVI, Giovanni. A herança imaterial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.  
 GINZBURG, Carlo. História noturna: decifrando o Sabá. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.  
 \_\_\_\_\_. Relações de força: história, retórica, prova. Trad. Jonatas Batista. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH 304	História do Acre VII	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Deslocamentos populacionais para o Acre e no Acre. Formas de produção e organização dos seringais; espaço, cultura e meio ambiente; representações sociais e visões sobre os significados de cidade na Amazônia/Acre. O processo de anexação do Acre ao território brasileiro. Formas de organização do poder jurídico-político e administrativo da anexação ao segundo surto da borracha. Linguagens e experiências de violências no Acre.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BARROS, Glimedes Rêgo. Nos confins do extremo Oeste: a presença do capitão Rêgo Barros no Alto Juruá (1912-1915). Volumes I e II. Rio de Janeiro: Bibliex, 1993.  
 CARVALHO, José. A Primeira Insurreição Acreana (documentada). Belém: Typografia de Gilet & Cia., 2002.  
 CRAVEIRO COSTA, João. A conquista do Deserto Ocidental. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.). Tastevin, Parrissier: Fontes sobre índios e seringueiros do Alto Juruá. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009.  
 CUNHA, Euclides. Um paraíso perdido: reunião de ensaios amazônicos. Coleção Brasil 500 anos. Brasília: Senado Federal, 2000b.  
 IGLESIAS, Marcelo Manuel Piedrafita. Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá. Tese de doutorado/UFRJ - Museu Nacional. Rio de Janeiro, 2008.  
 LIMA, Cláudio de Araújo. Plácido de Castro, um caudilho contra o imperialismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.  
 SILVA, Francisco Bento da. Acre, a Sibéria tropical: desterrados para as regiões do Acre em 1904 e 1910. Manaus: UEA, 2012 (no prelo).  
 WEINSTEIN, Barbara. A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920). Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 1993.

## 8º Semestre:

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH323	Estágio Supervisionado do Ensino de História VII	135 h	0	0	3
<p>EMENTA: Desenvolvimento de atividades de docência – planejamento: organização de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência em História nas três séries de Ensino Médio.</p>					
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ALMEIDA, M. J. de. <i>Imagens e sons: a nova cultura oral</i>. São Paulo: Cortez, 1994. BITTENCOURT, Cice Maria Fernandes, <i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>. São Paulo: Cortez, 2004. BLOCH, Marc Leopold Benjamin (1886-1944). <i>Apologia da história ou O ofício de historiador</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.</p>					
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: DEMO, Pedro. <i>Saber Pensar</i>. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. – (Guia da escola cidadã, vol. 6). FOUCAULT, Michel. <i>Microfísica do Poder</i>. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. PERRENOUD, Philippe, <i>A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica</i>. Porto Alegre: Artmed: 2002. _____. <i>Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens – entre duas lógicas</i>. Porto Alegre: artmed. 1999. RIOS, Terezinha Azevedo. <i>Ética e competência</i>. 17ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007. SAUL, Ana Maria. <i>Avaliação Emancipatória: desafios a prática de avaliação e reformulação de currículo</i>. São Paulo, 2000. SPLITTER, Laurance J.; Sharp, Ann Margaret, <i>Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula</i>. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.</p>					

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH351	História e Cultura Afro Brasileira	60 h	2	1	0
<p>EMENTA: Estudo da trajetória do povo negro no Brasil e de suas contribuições na formação da sociedade nacional nas áreas social, econômica, política e cultural.</p>					
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: FERNANDES, Jorge. <b>Negros na Amazônia Acreana</b>. Rio Branco: EDUFAC, 2012. HEYWOOD Linda M. <b>Diáspora Negra no Brasil</b>. São Paulo: Contexto, 2008. 222 p. MOORE, Carlos. <b>A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro</b>. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. 217 p. (Repesando África, v. 1)</p>					
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. <b>O negro no Brasil de hoje</b>. São Paulo: Global, 2006. 224 p. ((Para Aprender) NASCIMENTO, Elisa Larkin. <b>Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora</b>. São Paulo: Selo Negro, 2009. 398 p. (Sankofa 4). _____. <b>Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil</b>. São Paulo: Selo Negro, 2008. 307 p. (Sankofa 2) PEREIRA, Amílcar Araujo. <b>O mundo negro: Relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil</b>. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013. 343 p. PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). <b>Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas</b>. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. 356 p. REIS, João José. <b>Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês em 1835</b>. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 665 p. REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. <b>Liberdade por um fio: História dos Quilombos no Brasil</b>. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. RODRIGUES, Nina. <b>Os africanos no Brasil</b>. 8ª ed. Brasília: Editora UnB, 2004. 324 p. SANTOS, Edmar Ferreira. <b>O poder dos candomblés: perseguição e resistência no recôncavo da Bahia</b>. Salvador: Edufba, 2009. 209 p. SILVA, Alberto da Costa e. <b>Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África</b>. São Paulo: Nova Fronteira, 2003. SOARES, Carlos Eugênio Líbano. <b>Capoeira Escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)</b>. 2ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 2004. 608 p. SOUZA, Marina de Mello e. <b>Reis Negros no Brasil Escravista: história da festa de coroação de rei Congo</b>. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 387 p. (Humanitas). _____. <b>África e Brasil Africano</b>. São Paulo, Ática, 2006. 175 p.</p>					

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH312	História do Acre VIII	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Formação e Experiências sociais nos seringais acreanos; trabalhadoras e trabalhadores rurais e urbanos: diferentes perspectivas dos sujeitos sociais locais; as lutas pela posse e uso da terra no Acre e os movimentos sociais a partir da década de 1970: os Empates pela vida e pela posse da terra. Estado e estruturas de poder no Acre; igrejas, religiosidade e comunidades de religiosos. Movimentos sociais de sustentabilidade da economia acreana: o Acre e suas fronteiras sociais, políticas, geopolíticas e econômicas no contexto da nova ordem mundial.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BASILIO, Sandra Tereza Cadioli. A Igreja e a luta pela terra no Acre. Recife: UFPE, 2000( Tese de Doutorado)  
 BEZERRA, Maria José. Invenções do Acre – de Território a Estado – um olhar social... São Paulo: USP, 2006 (Tese de Doutorado).  
 COSTA, João Craveiro. A conquista do deserto ocidental: subsídios para a história do Território do Acre. 2ª Ed. São Paulo: Nacional, Brasília: INL, 1973.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e holocausto. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.  
 \_\_\_\_\_. A invenção da cidade – a modernização de Rio Branco durante a gestão do governo Guiomard Santos (1946-50). Recife: UFPE, 2002 ( Dissertação de Mestrado)  
 CALIXTO, Valdir de Oliveira. Plácido de Castro e a construção da ordem no Aquiri ( contribuições à história das idéias políticas). Rio Branco: Governo do Estado do Acre / Fundação Elias Mansour, 2003.  
 CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Discurso fundador do Acre: heroísmo e patriotismo no último Oeste. Rio Branco: UFAC, 2008 (Dissertação de Mestrado).  
 CAVALCANTI, Francisco Carlos da Silveira. A política ambiental na Amazônia: um estudo sobre as reservas extrativistas. São Paulo: Campinas: UNICAMP, 2002 ( Tese de Doutorado)  
 COSTA, Francisco Pereira da. Seringueiros, patrões e a justiça no Acre Federal (1904/ 1918). Recife: UFPE, 2002.(Dissertação de Mestrado)  
 COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente. Capital e trabalho na Amazônia Ocidental: contribuição à história social das lutas sindicais no Acre. São Paulo: Cortez/ Rio Branco: UFAC, 1992.  
 \_\_\_\_\_. Comunicação alternativa e movimentos sociais na Amazônia Ocidental. João Pessoa: Universitária / UFPB, 2001.  
 DUARTE, Elio Garcia. Conflitos pela terra no Acre: resistência dos seringueiros em Xapuri. Rio Branco: Casa da Amazônia, 1987.  
 GUERRA, Antonio Teixeira. Estudo Geográfico do Território do Acre. Rio de Janeiro: IBGE, 1985.  
 LIMA, Cláudio de Araújo. Plácido de Castro- um caudilho contra o imperialismo. Rio de Janeiro / Brasília: Civilização Brasileira / Instituto Nacional do Livro, 1973.  
 MAIA, José Sávio da Costa. A Florestania, o desenvolvimento (in) sustentável e as novas fronteiras da sociodiversidade no vale do Rio Acre na virada do século XX: o caso dos trabalhadores extrativistas. Porto Alegre: UFRS, 2009.  
 MARTINELLO, Pedro. A batalha da borracha na Segunda Guerra Mundial e suas conseqüências para o vale do Acre. Rio Branco: EDUFAC, 2004.  
 MOURÃO, Nilson Moura Leite. A prática educativa das CEBS: popular e transformadora ou clerical e conservadora? São Paulo: PUC-SP, 1988 (Dissertação de Mestrado)  
 OLIVEIRA, Luiz Antonio Pinto de. O sertanejo, o brabo e o posseiro (cem anos de andanças da população acreana). Belo Horizonte: UFMG, 1982.  
 PAULA, Elder Andrade de. Estado e desenvolvimento insustentável na Amazônia: dos missionários do progresso aos mercadores da natureza. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. (Tese de Doutorado)  
 PAULA, Elder Andrade de; SILVA, Silvio Simione (Org.). Trajetórias da luta camponesa na Amazônia – Acreana. Rio Branco: EDUFAC, 2006.  
 POVOS INDÍGENAS DO ACRE. Rio Branco: Fundação Elias Mansour, 2010.  
 SANT'ANA JÚNIOR, Horácio Antunes. Florestania: a saga acreana e os povos da floresta. Rio Branco: EDUFAC, 2004.  
 RANZI, Cleusa Maria Damo. Raízes do Acre. Rio Branco: EDUFAC, 2008.  
 REGO, José Fernandes do. Estado e políticas públicas: a reocupação econômica da Amazônia durante o regime militar. São Luis: EDUFMA / Rio Branco:UFAC, 2002.  
 SILVA, Francisco Bento da. Acre, a “pátria dos proscritos”: prisões e desterramentos para a região do Acre em 1904 e 1910. Curitiba: UFPR, 2010.  
 SILVA, J. Porfiro. Preservação e sutileza: a política de desenvolvimento do governo do Acre (1987-1990). Rio de Janeiro: UFRJ / CPDA, 1998. (Dissertação de Mestrado)  
 TOCANTINS, Leandro. Formação Histórica do Acre. 4ª ed. Brasília: Senado Federal, 2001, 2 v.  
 WOLFF, Cristina Scheibe. Mulheres da floresta – uma história. Alto Juruá, Acre (1980-’945). São Paulo: Hucitec, 1999.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH281	História do Oriente	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Estudos dos processos de islamização do Oriente Próximo e sua expansão para o continente africano. As relações e os conflitos entre Oriente e Ocidente. O nacionalismo judeu. O nacionalismo Árabe. A partilha da Palestina pela ONU em 1947. A criação do Estado de Israel e os conflitos árabe-israelenses. A luta do povo palestino pela criação do Estado Árabe. O estado de tensão permanente no Oriente: Paquistão, Coreia do Norte e Irã. O legado cultural dos povos orientais para o Ocidente: China, Japão e Índia: do contexto imperialista do século XIX à inserção destes países nos mercados globalizados no século XXI.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

CHALLITA, Mansour. *Esse Desconhecido Oriente Médio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1990.  
 DEMANT, Peter. *O Mundo Muçumano*. São Paulo: Contexto, 2004.  
 FEILER, Bruce. *Abraão: Uma jornada ao coração de três religiões*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

KARNAL, Leandro. *O Oriente Médio*. São Paulo: Scipione, 2002.  
 LEWIS, Bernard. *O Oriente Médio: do advento do cristianismo aos dias de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.  
 \_\_\_\_\_. *O que deu errado no Oriente Médio?* Rio de Janeiro: Zahar, 2002.  
 PINSKY, Jaime. *Origens do nacionalismo judaico*. São Paulo: Ática, 1997.  
 SAID, Edward W. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.  
 \_\_\_\_\_. *Cultura e Resistência*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.  
 COHN, Norman. *Cosmos, Caos e o Mundo que Virá: as origens das crenças no Apocalipse*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.  
 GOEPPER, Roger. *O Mundo da Arte. Mundo Oriental*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.  
 HOOKER, J.T. (org.). *Lendo o Passado: do cuneiforme ao alfabeto. A História da Escrita Antiga*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1996.

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		
			T	P	E
CFCH089	Pesquisa Histórica II	60 h	2	1	0

**EMENTA:**

Diálogos entre teorias e evidências; pesquisa orientada e revisão bibliográfica; orientação para os Trabalhos de Conclusão de Curso, com apresentação de resultados parciais; elaboração de artigos em torno dos temas pesquisados. Apresentação pública de Trabalho de Conclusão do Curso.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BERMAN, Marshal. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.  
 CARVALHO, Jose Murilo de. *Os Bestializados da República*. 3.ed. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2001.  
 CARR, E. *História. O que é história?* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

BURKE, Peter. *A Escrita da História*. São Paulo: UNESP, 1992.  
 CHARTIER, Roger. *A história hoje: dúvidas, desafios e propostas*. Estudos históricos, vol. 7, n. 03, p. 97-113, 1994.  
 CHARTIER, Roger. *A beira da falésia*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.  
 KOTHE, Flávio R. (org.). *Walter Benjamin*. São Paulo: Ática, 1991.