

ORGANIZADORES

Jane Bittencourt

Andréa do Prado Felipe

Robson Ferreira Fernandes

Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger

# DIÁLOGOS FORMATIVOS

ProfHistória  
e o Programa  
Rede de Saberes





ORGANIZADORES

Jane Bittencourt

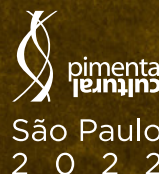
Andréa do Prado Felipe

Robson Ferreira Fernandes

Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger

# DIÁLOGOS FORMATIVOS

ProfHistória  
e o Programa  
Rede de Saberes



São Paulo  
2 0 2 2



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehler Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelti Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patrícia Bieging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles

*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares

*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto

*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira

*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai

*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabete de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Pedro Augusto Paula do Carmo  
*Universidade Paulista, Brasil*

Samara Castro da Silva  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegung Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegung
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Naiara Von Groll Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Kunday, Rawpixel.com - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Acumin Variable Concept, Gotham, Gobold
Revisão	Caroline dos Reis Soares
Organizador	Jane Bittencourt Andréa do Prado Felipe Robson Ferreira Fernandes Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D536

Diálogos formativos: ProfHistória e o Programa Rede de Saberes / Organizadores Jane Bittencourt, Andréa do Prado Felipe, Robson Ferreira Fernandes, et al.. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Outra organizadora  
Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-549-1  
DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95491

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. História.  
4. Pesquisa. I. Bittencourt, Jane (Organizadora). II. Felipe,  
Andréa do Prado (Organizadora). III. Fernandes, Robson Ferreira  
(Organizador). IV. Título.

CDD 370.71


Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-550-7

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo · SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)  
[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

**pimenta  
cultural**  
2 0 2 2

Esta publicação foi financiada com recurso da CAPES destinado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina.



## SUMÁRIO

**Apresentação..... 11**

Capítulo 1

**O Programa Rede de Saberes  
do Polo da Universidade Aberta  
do Brasil (UAB) Florianópolis:**

trajetória formativa no período de 2018-2021..... **16**

*Andréa do Prado Felipe*

*Luciana Augusta Ribeiro do Prado*

*Maria Eugenia Ferreira Pinto Durieux*

*Ana Lúcia Vianna Meister*

Capítulo 2

**Pesquisa e Ensino na qualificação  
profissional de professores de História:**

o ProfHistória..... **28**

*Jane Bittencourt*

Capítulo 3

**A elaboração de jogos sobre  
os Laklãnô-Xokleng no Ensino  
de História Indígena .....**

**41**

*Adileide Maciel da Cruz*

Capítulo 4

**O samba pede passagem:**

o uso de sambas-enredo

no ensino de história ..... 64

*Fabiolla Falconi Vieira*

Capítulo 5

**Cartas e dados, ensino  
e formação continuada:**

possibilidades didáticas em torno

do jogo “À luta camaradas:

A Greve Geral de 1917 – São Paulo” ..... 80

*Mateus Pinho Bernardes*

Capítulo 6

**O que pode um cartaz discente  
sobre gênero e sexualidade falar e resistir?**

Possibilidades de uma educação

democrática e laica ..... 99

*Robson Ferreira Fernandes*

Capítulo 7

**Ensino de história  
e educação patrimonial:**

uma proposta na/pela cidade

de Guaramirim-SC..... 121

*Valdinei Deretti*

Capítulo 8

**Ensinar mulheres na história:**

prática de ensino de história

com biografias coloniais ..... 138

*Viviane da Silva Moreira*

**Sobre os organizadores**

**e as organizadoras ..... 156**

**Sobre os autores**

**e as autoras ..... 157**

**Índice Remissivo ..... 159**



## APRESENTAÇÃO

Parcerias entre as Instituições de Ensino Superior e as Redes de Educação Básica possuem um papel fundamental no contexto da formação de professores. Não destacamos aqui somente a formação inicial, mas especialmente a formação continuada dos docentes que atuam nas redes. A presente obra é fruto desta relação de aproximação, pois seu conjunto de artigos foi produzido na parceria estabelecida entre o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), através do Programa Rede de Saberes do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do município de Florianópolis.

O Programa Rede de Saberes do Polo UAB Florianópolis foi implementado no ano de 2018, com o propósito de promover a formação técnica dos servidores da SME e comunidade educativa de Florianópolis e microrregião. Ele faz parte de um conjunto de esforços para cumprir a Meta nº 16 do Plano Municipal de Educação, de 2016, a qual propõe “garantir a todos os profissionais da educação do município, formação continuada em serviço, considerando necessidades, demanda e contextualização dos sistemas de ensino” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 120).

O Programa foi concebido para se tornar um espaço de socialização de investigações acadêmicas, gerando o necessário diálogo entre a pesquisa acadêmica produzida no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e a prática docente realizada nas redes de Educação Básica. As ações formativas do Rede de Saberes contemplam temáticas sociais e educacionais diversificadas, além de questões político-pedagógicas que visam à melhoria da qualidade da educação.

O ProfHistória UFSC, por seu turno, faz parte da rede nacional de mestrados profissionais em ensino de história, criada em 2014 com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de história no contexto da Educação Básica, através de qualificação certificada. A rede ProfHistória é coordenada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e composta por 39 instituições associadas em todo o Brasil. É um programa de Pós-Graduação *stricto sensu* que, por seu caráter de mestrado profissional,

volta-se para a formação em nível de pós-graduação de professores e professoras das redes de Educação Básica que atuam no ensino de história. O programa cumpre com um importante papel formativo, já que seu objetivo principal é fomentar a reflexão e a pesquisa acerca dos saberes mobilizados no cotidiano da prática docente.

Uma das características deste programa é a dimensão propositiva, que acompanha as dissertações elaboradas. A dimensão propositiva, ou produto, compõe-se de diferentes concepções, propostas e formatos, que visam contribuir para a reflexão crítica sobre a pesquisa e o ensino de história. No conjunto de dissertações já finalizadas desde 2014, destacam-se materiais didáticos e propostas pedagógicas produzidos a partir de distintas mídias e linguagens, experiências docentes em múltiplos espaços de memória, como museus, arquivos, bibliotecas e outros, que contribuem sobremaneira para a promoção de uma educação histórica.

A parceria estabelecida entre o ProfHistória UFSC e o Programa Rede de Saberes se concretizou por meio do projeto de extensão intitulado *ProfHistória em Diálogo no Rede de Saberes*, coordenado pela Profa. Dra. Jane Bittencourt, docente do ProfHistória UFSC e pelo Prof. Ms. Robson Ferreira Fernandes, egresso do ProfHistória UFSC e professor da rede estadual de Santa Catarina. O referido projeto de extensão, que ainda se encontra em andamento, visa promover a integração de egressos do ProfHistória ao Rede de Saberes, como uma forma de oportunizar a socialização das pesquisas e dos materiais didáticos resultantes das dissertações defendidas no Programa. Como a parte propositiva das dissertações consiste na elaboração de materiais didáticos destinados ao uso de professores e estudantes da Educação Básica, considerou-se o Programa Rede de Saberes como um espaço privilegiado para sua divulgação nas redes de ensino, de modo a contribuir efetivamente para a formação continuada de professores e de outros membros das comunidades escolares.

Assim sendo, ao longo do ano de 2021, os/as pesquisadores/as do ProfHistória apresentaram o resultado de suas investigações acadêmicas em encontros virtuais mensais, compartilhando com os/as cursistas do programa (professores/as e gestores/as da Educação Básica), algumas possibilidades teórico-metodológicas para o trabalho pedagógico escolar em relação à pesquisa e ao ensino de história. As apresentações deram origem a seis artigos, presentes neste livro, de autoria dos egressos do ProfHistória UFSC, que trazem uma síntese de suas pesquisas no âmbito do mestrado profissional. Além destes, o presente livro é composto por mais dois outros textos, sendo um produzido pela equipe do Programa Rede de Saberes, no qual são apresentadas as características e objetivos do referido programa e

um outro artigo de autoria da coordenadora do projeto de extensão, com reflexões acerca do papel do ProfHistória na qualificação profissional de professores/as de História.

O primeiro capítulo, intitulado *O Programa Rede de Saberes do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Florianópolis: trajetória formativa no período de 2018-2021*, escrito pela equipe do programa, Andréa do Prado Felipe, Luciana Augusta Ribeiro do Prado, Maria Eugênia Ferreira Pinto Durieux e Ana Lúcia Vianna Meister, apresenta as ações que marcaram a trajetória do Programa Rede de Saberes do Polo da Universidade Aberta do Brasil em Florianópolis, contextualizando a história e os marcos legais do sistema, bem como algumas das ações de formação acadêmica e técnica do mesmo, estabelecidas a partir de parcerias com IPES de todo o Brasil. No mesmo artigo, as autoras destacam a participação dos/as egressos/os do ProfHistória nas atividades do Rede de Saberes, que possibilitou o compartilhamento de conhecimentos e experiências relevantes no campo do ensino de história, em um diálogo entre a pesquisa e o exercício docente, fortalecendo os laços entre a academia e a Educação Básica.

Buscando refletir sobre o papel do ProfHistória na qualificação docente, Jane Bittencourt apresenta o capítulo *Pesquisa e ensino na qualificação profissional de professores de História: o ProfHistória*, no qual destaca a inserção do Programa no contexto de uma política nacional de fomento à formação de profissionais da educação, principiado no início dos anos 2000 e que culminou com a publicação do Plano Nacional de Educação (2014-2024). No âmbito da pós-graduação, traz explicações sobre como o ProfHistória surge a partir da necessidade de aprimoramento da formação de historiadores-pesquisadores-professores, com a intenção de aproximar pesquisa e ensino de história.

No capítulo intitulado *A elaboração de jogos sobre os Laktlãnō Xokleng no ensino de História Indígena*, Adileide Maciel da Cruz apresenta os resultados de sua pesquisa desenvolvida no ProfHistória/UFSC, na qual aliou o ensino de história indígena e a constituição de identidades, através da elaboração de jogos educativos sobre o povo indígena Laktlãnō-Xokleng. O desenvolvimento da pesquisa, que contou com a participação ativa de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Rio do Sul-SC, permitiu à pesquisadora-professora diagnosticar, analisar e desconstruir alguns (pré)conceitos dos estudantes a respeito dos povos indígenas no Brasil e em Santa Catarina por meio de atividades lúdico-pedagógicas.

Fabíola Falconi Vieira apresenta no capítulo *O samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de história*, uma proposta metodológica que busca auxiliar os



professores na reflexão acerca do uso da linguagem musical no ensino de história, neste caso, com a utilização de sambas enredo de escolas de samba de Florianópolis-SC. Para isso, construiu um Guia para Professores, no qual articula o uso da música, das fontes históricas e da História local como meios para se compreender a construção de narrativas sobre determinados processos históricos de Santa Catarina.

A utilização de jogos no ensino de história também é tema do capítulo *Cartas e dados, ensino e formação continuada: possibilidades didáticas em torno do jogo “À luta camaradas: A Greve Geral de 1917 – São Paulo”*, de autoria de Mateus Pinho Bernardes. No texto, o autor reflete sobre possibilidades de se ensinar história por meio de um jogo de tabuleiro moderno, que tem por temática a Greve Geral de 1917, ocorrida em São Paulo. Com base em pesquisas acerca da relação entre jogos e ensino, foi construído um formato viável de reprodução e utilização do jogo em sala de aula, que possibilitou trabalhar, junto aos estudantes, o contexto histórico (Primeira República, Imperialismo, Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa) juntamente com as ações que envolveram a greve (atuação dos grevistas, do Estado, da polícia e dos industriais) e ainda conceitos tais como temporalidade, luta de classes, empatia, sociabilidade, cooperação, entre outros.

Sob o título *O que pode um cartaz discente sobre gênero e sexualidade falar e resistir?* Possibilidades de uma educação democrática e laica, o artigo produzido por Robson Ferreira Fernandes pretendeu dimensionar as intersecções entre o Ensino de História, Relações de Gênero e Sexualidade por meio de análises visuais feitas dos cartazes produzidos por estudantes de uma escola de Educação Básica do município de Águas Mornas, Santa Catarina. O texto, produzido a partir da dissertação de mestrado profissional e também de experiências de pesquisa e ensino do autor (oficinas, palestras, atividades temáticas sobre gênero e sexualidade), denuncia as ofensivas conservadoras, reacionárias e fundamentalistas contra ações pedagógicas que buscaram debater, nas escolas, a temática do gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, busca encorajar professores e professoras a assumirem papéis responsáveis, éticos e compromissados com as relações subjetivas do interior de uma sala de aula.

O capítulo escrito por Valdinei Deretti, intitulado *Ensino de história e educação patrimonial: uma proposta na/pela cidade de Guaramirim-SC*, apresenta uma proposta de ensino de história a partir de um trabalho de Educação Patrimonial, pautado em princípios dos territórios educativos. O autor parte do estudo da memória e da história local (Guaramirim-SC) e constitui um conjunto de atividades de observação, análise e

reflexão sobre espaços, narrativas e sujeitos históricos da cidade, por meio de estratégias didáticas variadas, como o trabalho com fontes e a realização de um percurso pela principal rua do município. Esta *experienciação* possibilitou a constituição de um material pedagógico, com atividades a serem desenvolvidas, sugestões e orientações para os professores e espaços para registros dos alunos.

Viviane da Silva Moreira, em seu *capítulo Ensinar mulheres na história: prática de ensino de história com biografias coloniais*, apresenta uma proposta de trabalho voltada ao protagonismo das mulheres na história, com reflexos no ensino de história. A autora reflete e problematiza o período colonial brasileiro, tendo como foco mulheres negras, indígenas, quilombolas, estudadas a partir de preceitos da história social e cultural. Como resultado de sua pesquisa, a autora reuniu quinze biografias selecionadas, que podem ser encontradas no site “Ensinar Mulheres na História”, cujo conteúdo traz ainda propostas para trabalhar com a história das mulheres no Brasil.

Fechamos esta apresentação ressaltando a potência dos artigos presentes neste livro, não apenas pela diversidade de temas e propostas didáticas, mas, sobretudo, porque foram produzidos por professoras e professores de história, os/as quais, a partir de suas experiências docentes, articularam ações de pesquisa e ensino. Consideramos que tais ações, além de contribuir para o processo de formação continuada de outros/as colegas professores/as por meio das apresentações e dos debates oportunizados pelo Programa Rede de Saberes, certamente permitirão a emergência de novas investigações e problematizações acerca da pesquisa e do ensino de história nas escolas. Boa leitura!

*Prof. Sandor Fernando Bringmann*

Coordenador do ProfHistória/UFSC de 2021 a 2023

## REFERÊNCIAS

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 2016. 133 p. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=plano+municipal+de+educacao&menu=0>. Acesso em: 18 jul. 2022.



# 1

Andréa do Prado Felipe

Luciana Augusta Ribeiro do Prado

Maria Eugenia Ferreira Pinto Durieux

Ana Lúcia Vianna Meister

## **O PROGRAMA REDE DE SABERES DO POLO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) FLORIANÓPOLIS:**

trajetória formativa  
no período de 2018-2021

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.95491.01



Este capítulo tem por objetivo apresentar as ações que marcaram a trajetória do Programa Rede de Saberes do Polo da Universidade Aberta do Brasil em Florianópolis no período de 2018-2021. Iniciamos o texto com uma breve contextualização sobre o histórico e marcos legais do Sistema da Universidade Aberta do Brasil, bem como sobre a implantação e institucionalização do Polo UAB no município de Florianópolis. Na sequência, discorremos sobre o panorama de cursos ofertados em relação aos seus dois eixos de atuação: a) Formação Acadêmica – ofertada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior; e b) Formação Técnica – articulada pelo polo por meio das ações formativas do Programa Rede de Saberes. Finalizamos o artigo com ênfase especial à parceria estabelecida com a equipe docente e com os egressos do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e materializada pelos encontros de formação virtual em formato de *lives*<sup>1</sup> no ano letivo de 2021, ação relevante que dá luz e forma a esta publicação.

## SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA E POLO UAB FLORIANÓPOLIS: UM BREVE HISTÓRICO

O Programa Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB foi instituído pelo Decreto Federal Nº 5.800, de 8 de junho de 2006 e suas ações são traduzidas por meio da parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e secretarias municipais e estaduais de educação. Ele tem por objetivo fomentar a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade de Educação a Distância – EaD em polos de educação a distância situados em municípios brasileiros. De acordo com o Art. 5º do Decreto nº 9.057, de 2017, o

polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância (BRASIL, 2017).

Os cursos ofertados pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil, em grande parcela, são voltados à área educacional e visam diminuir a escassez do número de

1 *Live* é um termo utilizado para transmissão ao vivo de áudio e vídeo na Internet.

docentes em algumas regiões brasileiras, bem como atender as demandas dos profissionais de educação básica que buscam oportunidades de formação inicial e continuada. Além disso, há um percentual de vagas destinadas à área da Administração Pública, Gestão Pública, Biblioteconomia, Saúde, entre outros.

O Sistema UAB integra 133 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos distribuídos em 777 polos. Os Polos UAB são mantidos em regime de colaboração por estados e municípios, visando garantir o apoio acadêmico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino-aprendizagem (BRASIL, S.d.)<sup>2</sup>.

No que tange ao Polo UAB Florianópolis, vale registrar que a sua implantação foi autorizada no Diário Oficial da União nº 86, de 7 de maio de 2008 (BRASIL, 2008), com sede no Centro de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação<sup>3</sup>. Por meio da Lei Municipal nº 8.933, de 25 de maio de 2012 (FLORIANÓPOLIS, 2012), o Polo UAB Florianópolis é institucionalizado, passando a compor a estrutura da Prefeitura Municipal de Florianópolis, sendo de competência da Secretaria Municipal de Educação a disponibilização da logística, além da infraestrutura física, financeira e de recursos humanos. O polo dispõe de espaços amplos e adaptados que garantem acessibilidade aos estudantes para a utilização da biblioteca, auditório, laboratório de informática, sala de estudos, sala de tutoria, ambiente de convivência, entre outros.

## POLO UAB FLORIANÓPOLIS: FORMAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO TÉCNICA

O POLO UAB Florianópolis, vinculado à Diretoria de Gestão Escolar, com base no Plano Municipal de Educação (2015-2025), no modelo de Gestão Estratégica da Secretaria Municipal de Educação (2017-2020) e alinhado às diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) busca estratégias para empreender dois

- 2 Dados atualizados em janeiro de 2018, extraídos do site oficial da CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- 3 O Polo UAB Florianópolis está situado no subsolo do Centro de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação. Rua Ferreira Lima, nº 82 - Centro - Florianópolis/SC. Telefone: 48 3212-0910. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/uab/>. E-mail: [uabfloripa@sme.pmf.sc.gov.br](mailto:uabfloripa@sme.pmf.sc.gov.br). Acesso em: 07 fev. 2022.

eixos estruturantes de formação: a) Formação Acadêmica e b) Formação Técnica, tendo como público-alvo os profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME), substitutos e efetivos e a comunidade geral de Florianópolis e microrregião.

Em se tratando de Formação Acadêmica, desde a sua implantação (2008) até os dias atuais foram ofertadas pelas IPES e articuladas pelo polo 3.160 vagas contemplando 53 cursos: 36 cursos em nível de especialização, 7 cursos de graduação e 9 cursos de extensão<sup>4</sup>.

As instituições conveniadas responsáveis pelo planejamento oferta e coordenação desses cursos foram a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

No que concerne ao eixo Formação Técnica, o POLO UAB implementou em 2018 um programa estratégico e inovador denominado Programa Rede de Saberes do Polo UAB Florianópolis. Este movimento, em prol da socialização das investigações acadêmicas e de relatos de experiência docentes, inaugurou uma nova forma de promover formação em serviço por meio de parcerias com as IPES e seus egressos. O programa é coordenado pela equipe de docentes (servidores públicos) que integram o Polo UAB Florianópolis visando alcançar os seguintes objetivos:

- Promover ações formativas que se voltem para o atendimento da Meta 16 do Plano Municipal:

Manter a formação continuada e pós-graduação de professores e demais profissionais da educação e [...] garantir a todos os profissionais da educação do município, formação continuada em serviço, considerando necessidades, demanda e contextualização dos sistemas de ensino” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 10).

4 As informações relativas às ações formativas descritas neste artigo foram extraídas do Relatório do POLO UAB Florianópolis 2017-2020, do site oficial do Polo UAB Florianópolis e do Portal Educacional da Secretaria Municipal de Educação. No relatório é possível acessar dados pormenorizados sobre os cursos de graduação, especialização e extensão e demais informações sobre o Programa Rede de Saberes do Polo UAB. Links de acesso: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/uab/index.php?cms=relatorio&menu=0>  
Portal Educacional: <https://sites.google.com/prod/sme.pmf.sc.gov.br/portaleducacional>

- Ampliar a disseminação de pesquisas de Pós-Graduação realizadas no âmbito do Polo UAB, da Secretaria Municipal de Educação e das IPES do município de Florianópolis e microrregião;
- Promover o diálogo entre pesquisa acadêmica e prática docente, ampliando as possibilidades de reflexão da ação educativa, bem como sobre questões políticas e sociais que visem a melhoria da qualidade da educação;
- Incentivar o protagonismo de pesquisadores em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado para atuarem como ministrantes de cursos em formato de *workshops*, relatos de experiência, comunicação oral, mesa redonda, roda de conversa, palestra, seminário, entre outros.

As ações formativas do programa contemplam temáticas diversificadas de relevância social e educacional e são planejadas anualmente, por meio de ciclos. Cada ano se refere a um ciclo.

Visando preservar a trajetória histórica do Programa Rede de Saberes do Polo UAB Florianópolis, no período 2018-2021 optamos, neste artigo, por dar visibilidade aos *sujeitos da ação*, ou seja, a todos os profissionais que contribuíram significativamente para a reflexão da ação educativa em nosso município e constituíram a grande rede de ministrantes do programa.

Em outubro e novembro de 2018, em seu primeiro ciclo, o programa contou com a participação dos acadêmicos do Curso de Especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Eles foram convidados como ministrantes, especialmente por decorrência da excelência dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC.

Na ocasião, foram apresentados cinco relatos de experiência e cinco oficinas, com as seguintes temáticas: 1. O uso das TICs na inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, por Natália Cristina Iha; 2. A contribuição das TICs como recurso pedagógico na difusão e preservação da cultura popular brasileira, por Lizyane Francisca Silva dos Santos; 3. As tecnologias a favor da inclusão: um estudo de caso de uma criança surda na Educação Infantil, por Jacqueline Maria Coelho Maciel; 4. A internet e o processo de ensino-aprendizagem em um colégio de Ensino Fundamental, por Mariângela Kretzer Martins; 5. Tecnologia digital na prática docente de Educação Física, por Josiane Guimarães; 6. Entre blogs e aplicativos, por Marcos Aurélio Soares, professor da



Rede Estadual de Florianópolis; 7. PowToon e sala de aula: elementos para uma educação inovadora, por Emily Fidelix da Silva; 8. Tecnologias do Google no ensino presencial e a distância, ministrada por Graziela München, Adalto Herculano Guesses e Francieli Friedrich; 9. G Suite for Education, por Diana Calheiro; 10. Mapa conceitual como recurso de trilha de aprendizagem, por Denise Dantas Jerônimo.

Os encontros de formação foram realizados presencialmente, com carga horária total de 15 horas, tendo como público-alvo os profissionais da Secretaria Municipal de Educação, acadêmicos de cursos vinculados ao polo e comunidade educativa. Além disso, uma ação formativa do Programa Rede de Saberes com proeminência em 2018 foi o Grupo de Estudos Independentes sobre Alfabetização – GEISA. Esta formação teve por objetivo fomentar o estudo de bibliografias reconhecidas no Brasil e no exterior sobre o tema Alfabetização. O GEISA surgiu como uma resposta à manifestação de interesse dos professores alfabetizadores e demais profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis no aprofundamento teórico-metodológico sobre tópicos relevantes que pudessem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem inicial da língua escrita.

A obra definida para o estudo foi Alfabetização: a questão dos métodos, da Profa. Dra. Magda Soares, que conquistou o Prêmio Jabuti/2017 de melhor livro na categoria Educação. A escolha se deu por dois grandes motivos: 1º Por ser de autoria de uma pesquisadora de referência em temas como alfabetização, letramento, escrita, ensino, leitura e formação de professores; 2º Por reunir em sua obra contribuições científicas de modo interdisciplinar a respeito do tema aprendizagem inicial da língua escrita.

Outra Formação Técnica que ganhou relevância teve como título Diálogos entre profissionais do G6 (da Educação Infantil) e 1º ano (do Ensino Fundamental), com carga horária de 24 horas. Esta formação, idealizada em conjunto pelos segmentos Diretoria de Gestão Escolar (DGE)/Polo UAB Florianópolis, Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e representados pelas professoras Andréa do Prado Felipe, Fernanda Cargini Gonçalves e Simone Cintra, Geysa Spitz de Abreu, Gisele Gonçalves e Maria Conceição Coppete, teve como escopo possibilitar a troca de conhecimentos e experiências com os profissionais que vivenciam junto às crianças da RME (Rede Municipal de Ensino) o desafio da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considerando as especificidades docentes nestas duas etapas da Educação Básica.

Para esta ação formativa, a Linguagem Escrita foi definida como eixo norteador do diálogo e aprofundamento teórico-metodológico. O conteúdo programático foi delineado a partir dos seguintes tópicos: articulação da docência com crianças do G6 e 1º ano; pesquisas sobre e com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais a partir da temática da articulação entre estas duas etapas da Educação Básica; propostas curriculares da Educação Infantil – Núcleos da Ação Pedagógica: linguagens e do Ensino Fundamental da RME concepções, orientações e especificidades da docência para o trabalho com a linguagem escrita; planejamento pedagógico com foco na linguagem escrita.

Em virtude do *feedback* positivo dos participantes do 1º ciclo em relação aos encontros de formação do Programa Rede de Saberes do ano de 2018, a equipe do Polo UAB considerou pertinente dar sequência ao programa em favor do compartilhamento e da expansão de relatos de experiência docentes e de investigações acadêmicas. Assim, ampliando as vivências de trocas de conhecimentos entre graduados, especialistas, mestres e doutores vinculados à RME, egressos de Instituições Públicas de Ensino Superior conveniadas, comunidade educativa de Florianópolis e público em geral.

No 2º ciclo, em 2019, o programa contemplou 164 trabalhos com unidades temáticas diversificadas e carga horária total de 250 horas de formação. Neste ciclo, contamos com a parceria de profissionais da educação/SME, especialistas do Curso de Gestão em Saúde/UFSC, Informática em Saúde/UNIFESP, PROEJA/IF-SC e Formação Pedagógica/IF-SC, programas de pós-graduação da UFSC e UDESC, além de convidados especiais da comunidade em geral<sup>5</sup>.

No ano de 2020, por decorrência da pandemia da Covid-19 e do decreto de isolamento social, a formação continuada em serviço do 3º Ciclo do Programa Rede de Saberes do Polo UAB foi realizada no modo remoto às terças e quintas-feiras das 19h às 21h, em formato de *lives*. Primeiramente, os encontros virtuais se efetivaram por meio dos aplicativos *Meet* e *Facebook*. Porém, em seguida, por consequência do crescimento da demanda, criamos o Canal do Polo UAB Florianópolis no Youtube<sup>6</sup>.

5 A listagem de todos os trabalhos apresentados nos ciclos de 2017 a 2020 pode ser consultada no Relatório do POLO UAB Florianópolis 2017-2020. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/uab/index.php?cms=relatorio&menu=0>. Acesso em: 07 fev. 2022.

6 Canal Institucional do Polo UAB no Youtube disponível em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=polo+uab+florian%C3%B3polis+rede+de+saberes](https://www.youtube.com/results?search_query=polo+uab+florian%C3%B3polis+rede+de+saberes). Acesso em: 07 fev. 2022.

O programa contemplou 56 *lives*<sup>7</sup> numa abordagem interdisciplinar, visando contribuir para a formação humana integral. Ao todo foram ofertadas 114 horas de formação.

A espelho do molde anterior, contamos com a participação de diversos segmentos, tais como: profissionais da educação da SME, acadêmicos das Instituições de Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, Instituto Federal Catarinense – Campus de Camboriú, além de convidados especiais da comunidade de Florianópolis e microrregião.

Os indicadores revelaram que a formação virtual possibilitou a evolução do número de participantes. No ano de 2019 ocorreram um montante de 340 inscrições, já em 2020 totalizam 2.580 inscritos. As avaliações dos participantes<sup>8</sup> mostraram que o fato de não haver deslocamento geográfico para participação dos encontros e a riqueza da interlocução entre profissionais de diversos segmentos, níveis e modalidades favoreceu e qualificou as reflexões sobre os desafios educacionais encontrados no cotidiano e promoveu a ampliação de repertório cultural.

O 4º ciclo do Programa Rede de Saberes, no ano de 2021, ganhou amplitude e teve repercussão em outros estados da nação. O alcance dos encontros virtuais pelo Canal do Youtube atingiu públicos diversos, incluindo estudantes do Ensino Médio de outros estados. Ao monitorarmos os acessos dos encontros gravados, perceberemos um movimento de busca contínua. Pudemos notar, por exemplo, que uma determinada *live* contou com a participação ao vivo de em torno de 700 pessoas, consideravelmente dois dias após, esse número triplicou.

O mesmo fenômeno aconteceu com todos os vídeos gravados e disponíveis no canal, variando, obviamente, em número de acessos por consequência dos tópicos de maior ou menor interesse do público. De forma complementar, os feedbacks dos participantes apontaram que a formação remota vem ao encontro das suas expectativas pessoais e profissionais, bem como atende à necessidade da manutenção do distanciamento social em função do período pandêmico.

7 O material pedagógico, em formato Power Point, utilizado nas *lives*, podem ser acessados no Portal Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/polouabfloripa/rede-de-saberes?authuser=0>. Acesso em: 07 fev. 2022.

8 A avaliação dos participantes é obrigatória e coletada ao final de cada *live* por meio de formulário Google, cujo *link* é enviado por e-mail e postado no chat do YouTube. Há questões objetivas e descritivas que permitem a análise e acompanhamento das ações empreendidas pela equipe polo e pelos ministrantes visando a melhoria do programa.

No ano de 2021, portanto, continuamos planejando e executando os encontros noturnos de formação conforme o padrão dos anos anteriores, ou seja, com temáticas diversificadas e contando com a colaboração valorosa dos ministrantes que promovem e qualificam a reflexão da ação educativa por meio de suas pesquisas. A cada ciclo celebramos novas parcerias e nos engajamos para acolhê-las da melhor forma possível<sup>9</sup>. Ao total, foram apresentadas 52 *lives*, totalizando 104 horas de formação<sup>10</sup>.

## O PROGRAMA REDE DE SABERES EM DIÁLOGO COM O PROFHISTÓRIA

Para promover o protagonismo de graduados, especialistas, mestres e doutores por meio da socialização de suas pesquisas, o Programa Rede de Saberes articulou ações colaborativas com algumas instituições e seus respectivos programas de pós-graduação. Neste capítulo, destaca-se a parceria estabelecida entre a equipe docente e os egressos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória e do Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Os pesquisadores do ProfHistória apresentaram o resultado de suas investigações acadêmicas promovendo um encontro virtual mensal, entre os meses de março a outubro de 2021, proporcionando aos participantes do programa algumas possibilidades teórico-metodológicas para o trabalho pedagógico escolar em relação ao ensino de história.

As temáticas abordadas resultaram de suas dissertações e buscaram preservar o diálogo entre a academia e a escola. Os trabalhos versaram sobre tópicos relevantes para o contexto escolar: mulheres na história; gênero; sexualidade e educação; história indígena e identidade; greve e análise de conjuntura política e social; uso de sambas-enredo no ensino de História; educação patrimonial e práticas teatrais no ensino de História.

9 Bimestralmente os ministrantes são convidados a participar de reunião, coordenada pela equipe do polo, com orientações sobre a organização, logística, suporte técnico e pedagógico do programa, bem como, assessoria e mediação no momento da *live*.

10 A lista dos trabalhos apresentados no ano de 2021, bem como, respectivos vídeos, poderão ser acessados no Portal Educacional da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://sites.google.com/sme.pmf.sc.gov.br/polouabfloripa/programa-rede-de-saberes/rede-de-saberes-2021?authuser=0>. Acesso em: 07 fev. 2022.



A seguir a listagem dos egressos do ProfHistória e os títulos de suas *lives*, apresentadas em 2021:

**Viviane da Silva Moreira** – Mulheres na História.

**Robson Ferreira Fernandes** – Diálogos sobre Gênero, Sexualidade e Educação: o que eu tenho a ver com isso?

**Adileide Maciel da Cruz** – Ensino de história indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Laklãnõ Xokleng.

**Mateus Pinho Bernardes** – À luta camaradas: A Greve Geral de 1917 – São Paulo: possibilidades do ensino de História e análise de conjuntura através de um jogo de tabuleiro moderno.

**Fabiola Falconi Vieira** – O samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de história.

**Valdinei Deretti** – Ensinar História na cidade: uma proposta de Educação Patrimonial para Guaramirim-SC.

**Cleyton Machado** – Práticas Teatrais no Ensino de História: Contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire.

**Marjorie Edyanez dos Santos Gottert** – O Ensino de História Indígena através de Narrativas Indígenas: Reflexões a Partir da Interculturalidade Crítica e da Decolonialidade.

Consideramos importante enfatizar que o Mestrado profissional em ensino de História da UFSC é voltado aos professores de educação básica, tendo entre os objetivos do curso a produção de pesquisas significativas para o campo da educação e do ensino. Nessa particularidade, que orientou o rumo das pesquisas históricas e possibilitou a reflexão na ação e sobre a ação como fatores fundantes para a profissionalidade docente no âmbito da UFSC, foram constituídas valiosas referências para a pauta das discussões do Programa Rede de Saberes.

Outro ponto que merece saliência é que os encontros virtuais do ProfHistória foram avaliados positivamente pelos participantes, tanto do ponto de vista do aprofundamento teórico das pesquisas, quanto do material didático apresentado, como é o caso dos jogos didáticos elaborados por alguns pesquisadores.

Além disso, vale salientar que as visualizações dos vídeos atingiram um número significativo de acessos, a exemplo da *live* Mulheres na história, que contou com 1,2 mil visualizações, seguida de Ensino de história indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Laklãnō Xokleng, com 753 visualizações, e diálogos sobre gênero, sexualidade e educação: o que eu tenho a ver com isso?, com 722 visualizações<sup>11</sup>. Adicionalmente, consideramos importante mencionar que o chat do Canal do Youtube recebeu a manifestação de um número significativo de participantes que interagiram com os ministrantes ao vivo, com perguntas sobre as temáticas apresentadas, bem como, com considerações elogiosas sobre a qualidade dos trabalhos apresentados. Ademais, agradeceram pela oportunidade de trocas de experiências e conhecimento compartilhado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Rede de Saberes do Polo UAB Florianópolis atende uma demanda de formação técnica para a RME e demais interessados agregando diversas temáticas para os profissionais da educação e professores da educação básica.

Neste contexto, consideramos que é de fundamental importância a socialização das pesquisas de Pós-graduação *stricto sensu*, de mestrado e doutorado, para possibilitar a ação e reflexão no cotidiano profissional, favorecendo o processo formativo dos profissionais da educação, professores da educação básica e comunidade de Florianópolis e microrregião.

A parceria estabelecida com o ProfHistória foi crucial neste processo, possibilitando o diálogo entre a pesquisa e o exercício docente, de forma a estreitar os laços entre a academia e a educação básica. Os ministrantes compartilharam conhecimentos relevantes, com sugestões de práticas pedagógicas e de experiências em diversos contextos educativos.

Pelas pesquisas apresentadas, demonstrou-se também a importância das investigações acadêmicas sobre o ensino de História na educação básica, possibilitando, por meio

11 Canal do Youtube - Polo UAB Florianópolis. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCOpnRdXmqtb3qOCQiULjeag>. Acesso em: 19 mar. 2022.

dos fatos passados, a compreensão dos processos sociais do tempo presente na relação teoria e prática. Os encontros planejados nessa perspectiva viabilizaram espaços profícuos de debate com aprofundamento teórico, ampliação de repertório e pensamento crítico.

Essas discussões permitiram a amplitude de consciência do profissional da educação como ser histórico, capaz de agir e refletir sobre sua prática e ter uma consciência crítica sobre seu fazer em sala de aula e fora dela.

Mesmo com aqueles professores que não lecionam a disciplina de história, profissionais de outras áreas, foi possível oferecer reflexões sobre a importância da pesquisa em história. Assim, ao possibilitar o olhar para o passado, foi possível construir uma interpretação da história de forma crítica, para compreensão da dinâmica social, econômica e política do contexto atual. Esse exercício constitui-se em uma ação fundamental para o profissional da educação e professor da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Educação a distância: universidade aberta do Brasil. Universidade aberta do Brasil. **Gov.br**, Brasília, S.d.. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília – DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107). Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. 7 de maio de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Brasília, DF.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Lei nº 8933, de 25 de maio de 2012. Florianópolis, SC.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 2016. 133 p. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=plano+municipal+de+educacao&menu=0>. Acesso em: 01 fev. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação de. **Relatório de Atividades do Polo UAB Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 2020. 160 p. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/uab/index.php?cms=relatorio&menu=0>. Acesso em: 1 fev. 2022.



# 2

Jane Bittencourt

## **PESQUISA E ENSINO NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:**

o ProfHistória

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.95491.02



## INTRODUÇÃO

O debate em torno dos mestrados profissionais no Brasil remete ao final dos anos 1990, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior (CAPES), quando se consolida a necessidade de revisão do modelo de formação existente no Brasil, em nível de pós-graduação. Como atestam Barros, Valentim e Melo (2005), o que estava em questão, naquele momento, era o reconhecimento da necessária flexibilização da formação, principalmente diante do aumento de demanda por formação superior nas diversas áreas de conhecimento e da pressão de muitos setores da sociedade para o incremento da formação de profissionais em serviço.

Esse contexto impulsionou um debate que se prolongou ao longo dos anos 2000 e culminou com a publicação do Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) (BRASIL, 2005), no qual consta um diagnóstico e uma análise minuciosa da pós-graduação brasileira, realizada por uma comissão de especialistas, pesquisadores de diferentes áreas. O documento traz diversos indicativos sobre resultados, expectativas, demandas e desafios, inclusive sobre os mestrados profissionais. Entre os indicativos de desafios, o documento indica quatro que são diretamente relacionados ao aumento de demanda por formação e a correspondente necessidade de expansão da pós-graduação brasileira. Eles são: ampliação da capacitação de docentes para o ensino superior; qualificação de professores da educação básica em nível de pós-graduação; especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e formação de técnicos com perfil de pesquisadores para empresas.

No contexto desse debate, é publicada a Portaria Normativa n.7 (BRASIL, 2009), do Ministério da Educação, que institui e regulamenta os mestrados profissionais no âmbito da CAPES, reconhecendo a “necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público” (BRASIL, 2009, p. 31). É nesse panorama de expansão da pós-graduação brasileira, com fortes indicativos a favor da relevância da criação de mestrados profissionais, que diversos cursos novos se concretizaram, em diversas áreas de conhecimento, ao longo dos anos 2010.

Em paralelo ao debate que se desenvolve no interior da CAPES, é importante situar o processo de amadurecimento a respeito de uma política nacional de fomento à formação de profissionais da educação ao longo dos anos 2010, o que culminou com a publicação do

Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014-2024 (BRASIL, 2014). Nesse documento, destacamos que, entre as suas 20 metas, três dizem diretamente respeito à formação de profissionais da educação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a serem atingidas até a vigência final do Plano, isto é, no ano de 2024. A Meta 13 se refere à elevação da qualidade da formação e a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em exercício para 75% do corpo docente, a Meta 14 indica a necessidade de elevação gradativa do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* e a Meta 16 afirma o objetivo de formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação.

No panorama associado à efetivação de políticas amplas de formação de profissionais da educação, tendo em vista seu incremento tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo, é importante enfatizar que são muitos os desafios e contradições. No caso da pós-graduação, é evidente, por exemplo, a limitação das possibilidades reais de oferta de vagas diante da demanda, tendo em vista as condições de trabalho dos docentes pesquisadores do ensino superior, cujas múltiplas tarefas se sobrepõem às tarefas associadas à docência na pós-graduação. Ou ainda a precariedade do aporte financeiro aos estudantes de pós-graduação, por meio de bolsas e, particularmente, no caso dos mestrados profissionais destinados a professores em exercício na educação básica, as condições funcionais relacionadas com o trabalho docente escolar, tais como: contratação em caráter temporário; carga horária elevada em sala de aula; dificuldade em conseguir afastamento para formação durante o tempo de estudo; poucas oportunidades de efetivação nas redes públicas por meio de concursos, além das condições salariais que muitas vezes inviabilizam que o professor em exercício se dedique à pós-graduação.

Assim, é no panorama desafiador e ao mesmo tempo contraditório que se caracterizaram as políticas de fomento à formação em nível superior nos anos 2010 que se situam os mestrados profissionais na área da Educação e do Ensino no país, e onde situamos a criação, em 2014, do Mestrado Profissional em Ensino de História em rede nacional, o ProfHistória.

## FORMAR HISTORIADORES-PESQUISADORES-PROFESSORES

A formação em nível de pós-graduação em História tem uma trajetória já estabelecida no país. Considerando que os primeiros cursos foram criados nos anos 1970 e seguiu-se

um aumento do número de cursos e de vagas ao longo das décadas seguintes. Como destaca Ferreira (2016) em seu estudo sobre a trajetória da pós-graduação em História no Brasil.

A partir dos anos 1980, de fato, a pós-graduação brasileira, em todas as áreas de conhecimento, se ampliou e passou a se consolidar como o local privilegiado do aprimoramento da pesquisa como forma de produção e de difusão do conhecimento acadêmico. Nessa época ela emerge com implicações em dois eixos: na formação dos estudantes em cursos de graduação, que ganharam em qualidade em função do avanço da pesquisa, e na própria qualificação dos estudantes de pós-graduação, com o intuito de formar mestres e doutores com potencial de ingresso futuro no ensino superior.

Entretanto, ao mesmo tempo em que há avanços importantes na pós-graduação, permanece latente a questão da formação pedagógica dos estudantes em nível de graduação, tendo em vista o atendimento à demanda de inserção de historiadores em um campo de trabalho de grande relevância social, à docência no ensino de história na educação básica. De fato, a questão de como conciliar a formação acadêmica, enfatizando ao mesmo tempo a pesquisa no campo de conhecimento específico e a formação pedagógica, direcionada para o ensino, é um desafio que atravessa todas as áreas de conhecimento que possuem uma correspondência entre o curso de graduação e a respectiva disciplina escolar, como é o caso, nas Ciências Humanas, da Geografia, Filosofia e Sociologia<sup>12</sup>.

É no acirramento das tensões entre diferentes enfoques na formação em nível superior, diante da necessidade de atendimento às demandas de inserção profissional dos graduados, que reconhecemos a dificuldade em distinguir tanto os bacharelados das licenciaturas, no caso da graduação, quanto os mestrados acadêmicos dos mestrados profissionais, na pós-graduação.

Na área de História, isso significa reconhecer a necessidade de aprimoramento da formação de historiadores-pesquisadores, assim como de historiadores-professores, ou ainda

12 Em resposta a esse desafio, no que diz respeito aos cursos de graduação, temos acompanhado, ao longo das últimas décadas no Brasil, basicamente duas opções. Uma delas é a diferenciação entre cursos de bacharelado e de licenciatura, cada qual com suas opções em torno do currículo e dos seus objetivos formativos, o que geralmente acaba por reforçar a dicotomia entre a ênfase na pesquisa, no caso dos cursos de bacharelado, e no ensino, reservado às licenciaturas. Uma outra opção é uma formação conjunta, que busca contemplar uma dupla habilitação, em um suposto equilíbrio entre a formação específica na área e a formação pedagógica. Entretanto, como se trata de um embate curricular caracterizado por relações de poder já largamente instituídas, o almejado equilíbrio é apenas um ideal que acaba por enfatizar demasiadamente o eixo do bacharelado, relegando à formação pedagógica uma parte insignificante da carga horária total dos cursos.

de historiadores-pesquisadores-professores. Na pós-graduação, foco deste trabalho, os mestrados profissionais surgem como uma tentativa de enfrentar diretamente esse desafio. Conforme consta em um importante artigo publicado na Revista de Estudos da Pós-Graduação, em 2005, quando se iniciava a tentativa de delimitar as características dos mestrados profissionais:

no caso do mestrado profissional, o objetivo é um direcionamento claro para encontrar o caminho da resposta a uma pergunta específica proposta pela área profissional ou identificada pela Universidade como algo que deve ser investigado e solucionado naquela área. Assim entendido, o mestrado profissional configura a viabilidade de a universidade atuar de forma proativa, usando os seus recursos para identificar áreas, problemas e impasses que se beneficiariam, e muito, do contato com o que é investigado na sua rotina (QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005, p. 99).

Ao final do capítulo, os autores fazem algumas recomendações diante da implementação dos mestrados profissionais no Brasil, alertando para enfrentamentos do ponto de vista estrutural e metodológico. Do ponto de vista estrutural, é feita a recomendação da necessidade de ampliação das fontes de financiamento para apoio à pesquisa e da necessária definição de critérios de avaliação dos programas por parte da CAPES, de modo a assegurar a manutenção da qualidade dos cursos. Do ponto de vista metodológico, o documento aponta que, nos mestrados profissionais, as pesquisas devem contemplar uma dimensão prescritiva, além da concepção teórica, da reflexão e da caracterização da realidade.

A partir dos estudos e recomendações que foram sendo formulados no período entre 2000 e 2010, os primeiros mestrados profissionais direcionados para professores da educação básica foram criados, como é o caso ProfMat, criado em 2011, o ProfLetras, em 2011 e o ProfArtes, em 2013. Nesse mesmo período, como salienta Ferreira (2016), o mestrado profissional em História começa a amadurecer, no interior da CAPES, sob a responsabilidade da Coordenação da área de História<sup>13</sup>.

A partir desse passo inicial, foi se configurando a estrutura, a grade curricular do curso, as linhas de pesquisa<sup>14</sup>, assim como um melhor detalhamento a respeito do

13 O projeto do curso foi encaminhado para avaliação da CAPES em 2012 e aprovado em 2013, com 12 instituições participantes. Atualmente o curso conta com 39 instituições participantes. Na Universidade Federal de Santa Catarina, o Programa teve início em 2014, com uma primeira turma. Informações completas sobre o ProfHistória – UFSC estão disponíveis no site: <https://profhistoria.ufsc.br/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

14 As linhas de pesquisa do ProfHistória foram definidas como: Saberes históricos no espaço escolar; Linguagens e Narrativas históricas: produção e difusão; Saberes históricos em diferentes espaços de memória.



que seria a dimensão prescritiva da dissertação, mencionada anteriormente como uma recomendação aos mestrados profissionais. Atualmente a dissertação no ProfHistória é definida, no Regimento Nacional do Programa, datado de 2021, da seguinte maneira, nos parágrafos seguintes do Artigo 18:

§ 1º - A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal, ele contemplará necessariamente duas perspectivas: a crítico-analítica (dimensões I e II) e a propositiva (dimensão III).

§ 2º - A dissertação pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, dentre outros, à condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas (PROFHISTÓRIA, 2021).

Podemos considerar que a caracterização do enfoque das dissertações no ProHistória, tanto em relação ao seu direcionamento para as práticas pedagógicas escolares, quanto ao caráter inovador e diversificado que deve assumir a sua dimensão propositiva, constitui o diferencial da pesquisa no ProHistória em relação ao mestrado acadêmico na área. Além disso, a caracterização da especificidade da pesquisa é o que possibilita consolidar a meta fundamental de todos os mestrados profissionais, ou seja, a busca pela adequação da formação de profissionais em exercício às exigências sociais, principalmente no que refere à relevância social dos resultados da pesquisa.

Até agora procuramos situar o debate em torno da especificidade dos mestrados profissionais, o que é diretamente associado às políticas educacionais de fomento à formação em nível de pós-graduação no Brasil, no qual situamos o ProfHistória. Entretanto, para além do contexto de natureza social e política, há uma questão importante por trás dos mestrados profissionais, que diz respeito a compreensão sobre como se dá o aprimoramento profissional de professores: a aposta na pesquisa como fator fundamental no incremento do exercício docente. É pertinente, portanto, analisarmos os principais argumentos em torno das relações entre pesquisa e ensino na formação de professores, o que abordaremos a seguir.

## O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE PESQUISA E ENSINO

No campo da Educação, principalmente a partir dos anos 1990, a pesquisa sobre a formação, tanto inicial quanto continuada de professores, ganha importância diante do processo de elaboração de novas diretrizes curriculares para a educação básica, assim como para o ensino superior e a formação de professores. Isso acabou se concretizando com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 e, em seguida, com a Resolução CNE/CP1, de 2002.

O movimento que se inicia nessa época é marcado por intensos debates, estudos teóricos e pesquisas junto a professores da educação básica e do ensino superior, no qual destacamos algumas contribuições importantes que trazem respostas em relação à natureza do trabalho docente e aos fatores que impulsionam o desenvolvimento profissional da docência.

Uma primeira contribuição se refere ao conceito de professor reflexivo, por influência, inicialmente, dos trabalhos de Schön (1992; 2000), que propôs a consideração do papel da reflexão na ação e sobre a ação como fatores fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Sua obra teve uma influência significativa no Brasil, como indicam as diversas sínteses e trabalhos de pesquisa baseados nessa abordagem (PIMENTA, GHEDIN, 2002; GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, 1998). Como assinalam Campos e Pessoa (1998), em uma análise sobre as contribuições de Schön para a pesquisa brasileira, a partir da reflexão sobre o modo como conduzimos nossa ação no âmbito profissional, é possível questionar tanto os resultados da ação, como os conhecimentos ali implícitos, assim como desvelar os princípios, objetivos e valores norteadores da ação. No caso da ação docente, muitos dos princípios, entre os quais os seus fundamentos teóricos, tanto em relação aos conhecimentos da área específica, quanto os conhecimentos pedagógicos, e até mesmo as escolhas metodológicas, nem sempre são reconhecidos pelos professores ao longo do exercício da docência. Por isso mesmo a importância da reflexão na e sobre a ação, como sugere Schön (2000).

Salientamos que essa ideia teve uma repercussão importante na forma de concebemos a formação de professores, até então caracterizada pela chamada racionalidade técnica ou aplicacionista, que entende a formação docente como o processo de aquisição, na formação inicial, de um conjunto de conhecimentos, técnicas e regras de conduta a serem aplicadas no contexto escolar.

Como afirmam Campos e Pessoa (1998),

Esta é a ideia dominante do conhecimento profissional fundamentado na racionalidade técnica, epistemologicamente positivista, que compõe o currículo normativo da formação de profissionais de diferentes áreas de conhecimento e que, distanciando-se da prática, não permite que o profissional reflita sobre a sua própria prática. Para Schön, somente uma nova epistemologia da prática, fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua própria prática, é que pode orientar uma possível mudança para a formação de um profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional diário destes profissionais lhes impõe e que somente a aplicação de teorias e de técnicas não soluciona (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 200).

Desse modo, a dimensão reflexiva desloca os modelos tradicionais de formação para a consideração de processos de reflexão criteriosa da própria prática, desenvolvida por meio de estudos teóricos e ferramentas metodológicas de investigação em sala de aula por parte dos próprios professores.

Nesta direção, também com foco no estudo da ação docente, destacamos um outro eixo de pesquisa, que enfatiza a questão do professor pesquisador, com forte influência da obra de Zeichner, como analisam Geraldi, Messias e Guerra (1998), em seu artigo sobre as repercussões das ideias do autor na pesquisa sobre a formação de professores.

Nesta orientação conceitual, que critica eventuais abusos na consideração do conceito de professor reflexivo, é associado ao processo de formação um aspecto crítico, considerando que somente a reflexão, de um ponto de vista individual e descontextualizado das condições efetivas de trabalho, pode não ser capaz de promover a transformação das práticas educativas. Seria necessário, portanto, considerar não só o professor reflexivo, mas o professor pesquisador, como aquele que é capaz de refletir sobre a própria prática de modo analítico, sistemático, contextualizado e que considera a dimensão institucional, histórica, social e política do trabalho docente. Ou seja, nesta perspectiva, o que

impulsiona o desenvolvimento profissional da docência não é só a capacidade de reflexão sobre a própria prática, desvendando os conhecimentos e valores que estão implícitos na ação, mas também a possibilidade de que os professores se tornem agentes críticos das relações sociais e de poder imbricadas nas práticas pedagógicas escolares.

Assim, o sentido da palavra reflexão muda de significado, deixando de ser considerada como um exercício individual de busca pela fundamentação da própria ação, ou por novas estratégias didáticas, mas uma reflexão de caráter investigativo e comprometida, tendo em vista reconstruir o próprio sentido da profissionalidade docente.

Como concluem os autores:

Somente no contexto da função social do trabalho docente é que as questões da profissionalização de professores e professoras, incluindo nestas as questões das habilidades para ensinar, podem encontrar seu verdadeiro significado e suas soluções, porque não se constroem profissionais com autonomia, desligados de um projeto de compreensão e construção sociais (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 268).

Além desses dois eixos, que trazem argumentos significativos para a compreensão das relações entre a pesquisa e desenvolvimento profissional, apontamos ainda um terceiro, que considera a docência como um processo inscrito na temporalidade e na subjetividade, a partir dos trabalhos de Nóvoa (1995), Pineau (2006) e Dominicé (1990), que enfatizam categorias tais como identidade, memória, trajetória profissional, histórias de vida, autobiografia, como as principais ferramentas na compreensão da natureza do trabalho docente.

Como assinala Pineau (2006), a formação de professores, tanto inicial quanto continuada (como é caso dos professores em formação na pós-graduação, principalmente nos mestrados profissionais com foco no ensino), é sempre um processo de autoformação, isto é, de constituição de si mesmo. Dessa maneira, podemos compreender a pesquisa em ensino, desenvolvida pelos professores, como uma atividade que possibilita não só rever a própria prática, buscando o aprofundamento de seus fundamentos teóricos e metodológicos, como enfatizam as perspectivas anteriores, mas principalmente como um processo de reencontro consigo mesmo, a partir de elementos subjetivos e autobiográficos. E, a partir desse encontro, é possível vislumbrar outras possibilidades de atuação profissional integradas ao próprio percurso de vida de cada um.



Essa perspectiva é importante também porque indica que os processos formativos, pela sua natureza processual e inscrita na história de vida, se dão em diferentes espaços e temporalidades, daí a necessária interlocução entre as experiências vividas nos locais de formação, no caso, a universidade e a escola.

No ProfHistória, a dimensão formativa/auto formativa, situada na interlocução entre espaços, tempos, saberes e experiências, de caráter eminentemente autobiográfico e situado em contexto, é favorecida de diversas formas, já que os professores-estudantes são motivados a partirem de suas próprias práticas pedagógicas na definição de seus objetos de pesquisa, assim como na definição da metodologia adotada. Além disso, ao longo da trajetória no curso, eles têm a oportunidade de reconsiderar, por meio do exercício de indagação e da sistematização que são próprios da atividade de pesquisa, as suas trajetórias de vida e percursos profissionais, o que certamente é um fator fundamental do desenvolvimento pessoal/profissional da docência. É nesse sentido que a pesquisa associada ao ensino pode se tornar um vetor que assegura um diálogo frutífero, criativo e inovador que passa pela análise das experiências de vida e da trajetória de atuação profissional de cada um, que são, de fato, dimensões inseparáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, ao longo deste trabalho, destacar o contexto de ampliação da pós-graduação no Brasil, em atendimento a uma demanda social pela expansão, quantitativa e qualitativa, da formação de todos os profissionais em serviço, inclusive os profissionais da educação. Nesse contexto, que culminou na regulamentação dos mestrados profissionais com foco no ensino, situamos o Programa ProfHistória, direcionado para os professores da educação básica em atuação nas redes de ensino.

Tratando-se de uma outra modalidade de formação, sua regulamentação acompanhou a busca pela diferenciação de suas características quanto à organização estrutural, curricular e metodológica. Teve-se em vista preservar a qualidade dos programas de pós-graduação no país e ao mesmo tempo atender à meta de ofertar uma possibilidade de formação em serviço, baseada na tarefa social da Universidade, a articulação entre

ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, destacamos uma diferenciação importante, a dissertação no ProfHistória, que busca preservar o diálogo entre a pesquisa acadêmica e o exercício docente, cujos resultados devem apresentar contribuições teóricas e metodológicas para o trabalho pedagógico escolar.

É evidente que o incentivo ao desenvolvimento profissional dos professores está fundamentado na aposta nas interrelações entre pesquisa e ensino, o que procuramos analisar com base em alguns eixos de investigação situados na pesquisa sobre formação de professores nos últimos anos. Os eixos comentados neste trabalho procuram atestar o potencial reflexivo, crítico e autorreferenciado que pode ter a pesquisa em ensino, capaz de provocar transformações nas formas de conceber e de atuar na educação básica, além de provocar mudanças na forma de conceber a própria identidade do historiador-professor-pesquisador.

O ProfHistória é um programa recente no Brasil, principalmente se comparado com os programas de pós-graduação em História, pois ainda não completou dez anos e há um número reduzido de egressos. Por essa razão, ainda não há muitas pesquisas direcionadas à análise de seus resultados. Finalizamos esse trabalho, portanto, indicando dois direcionamentos futuros, tendo em vista atestar as contribuições efetivas da pesquisa em Ensino de História no âmbito da formação, em nível de pós-graduação, que o Programa proporciona.

Considerando que o objetivo principal dos mestrados profissionais é promover o atendimento às demandas da sociedade em relação ao incremento da formação em nível superior, e que o papel social da Universidade se define pelo tripé da pesquisa, do ensino e da extensão, um primeiro direcionamento relevante, na perspectiva da pesquisa, é o acompanhamento do trabalho docente dos egressos.

De fato, evidenciar as transformações pedagógicas, de caráter teórico-metodológico, assim como as transformações de si, como nomeia Josso (2004), como resultantes das experiências de ensino/pesquisa/vida vivenciadas ao longo da permanência no Programa, poderia trazer elementos importantes para atestar a sua relevância. Como vimos, o desenvolvimento da profissionalidade docente tem uma natureza reflexiva, crítica, situada e processual. Portanto, nesse direcionamento, trata-se de conceber pesquisas de caráter longitudinal, realizadas em colaboração entre professores-pesquisadores da universidade e da escola, no contexto da rede de ensino e na escola de atuação dos egressos.

Um segundo direcionamento é a divulgação das pesquisas já finalizadas no Programa junto aos profissionais da educação, na perspectiva da extensão. Deste modo, um coletivo mais amplo (não só constituído por professores e estudantes universitários, que podem ter facilmente contato com resultados de pesquisas da pós-graduação), possa se apropriar das análises teóricas, das soluções metodológicas e dos materiais didáticos desenvolvidos na dimensão propositiva das dissertações.

É assim que apostamos na parceria desenvolvida desde 2021 entre o ProfHistória – UFSC e o Programa Rede de Saberes<sup>15</sup>, da Secretaria Municipal de Florianópolis. Tal programa tem por objetivo promover o aprimoramento da formação de servidores da Secretaria Municipal de Educação e de profissionais da educação de modo geral, por meio da socialização de pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico. Consideramos que essa parceria oportuniza uma ampla divulgação das pesquisas do ProfHistória, além de um diálogo qualificado, tendo em vista o estreitamento das relações entre universidade e escola, trabalho acadêmico e trabalho pedagógico escolar.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 jul.2022.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 de abril de 2002, p. 31. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 18 jul.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação- PNPg 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

15 Informações sobre o Programa estão disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/uab/index.php?cms=apresentacao&menu=7&submenuid=2360>

BRASIL. Lei no 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n. 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, 23 de jun. de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_mestrado\\_profissional1.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_mestrado_profissional1.pdf). Acesso em: 18 jul. 2022.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar, (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 183-206.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Har-mattan, 1990.

FERREIRA, Marieta. O ensino de História, a formação de professores e a pós-graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar, (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar, (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 237-274.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. (Coord.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selva Garrido; GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006, p. 329-343.

PROFHISTÓRIA. **Regimento geral do ProfHistória: mestrado profissional em ensino de história**. Atendendo à Portaria 214 da CAPES de 27 out. 2017. Aprovado no Conselho de Ensino para Graduados na sessão do dia 15 out. 2021.

QUELHAS, Oswaldo Luís Gonçalves; FARIA FILHO, José Rodrigues; FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 97-104, jul. 2005.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1992, p. 93-115.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.



# 3

Adileide Maciel da Cruz

## **A ELABORAÇÃO DE JOGOS SOBRE OS LAKLÃNÕ-XOKLENG NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.95491.03



O presente capítulo aborda o tema da pesquisa realizada, pela autora, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) <sup>16</sup>, bem como, o debate promovido pelo programa Rede de Saberes – Polo UAB Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), no 4º ciclo de propostas. A discussão aconteceu via canal do *YouTube* do Portal Educacional da SME e abordou ensino de história indígena e a identidade através da elaboração de jogos sobre os Laklãnõ-Xokleng. Trabalhar com ensino de história indígena e identidade através da elaboração de jogos sobre os Laklãnõ-Xokleng no ensino médio me fez realizar uma grande mudança na minha metodologia de ensino sobre a história do Brasil, por isso, pretendo, também, incentivar outras colegas a fazerem o mesmo. A mudança metodológica diz respeito ao trabalho com pesquisa-ação e foi realizada com a participação das alunas e alunos do segundo ano do Ensino Médio da E.E.B. Paulo Zimmermann, localizada na cidade de Rio do Sul/Santa Catarina. Através do desenvolvimento da citada pesquisa-ação, objetivou diagnosticar, analisar e (re)elaborar alguns (pré)conceitos dos estudantes a respeito dos povos indígenas no Brasil.

A perspectiva inicial foi uma reflexão sobre os estereótipos construídos pelos estudantes sobre os povos indígenas brasileiros, promovendo uma análise mais aprofundada sobre a população Laklãnõ-Xokleng, que ocupa a Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ, que abrange os municípios catarinenses de José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis, situados na região Vale do Rio Itajaí, estado de Santa Catarina.

A necessidade desta mudança está relacionada com a minha trajetória de vida, que também é repleta de mudanças. Com o ingresso no ProfHistória, vieram outros desafios: organizar a logística entre Rio do Sul e Florianópolis, reduzir a carga horária, dormir longe do filho toda a semana, além de definir o tema e a temática da pesquisa.

A escola, popularmente conhecida como PZ, oferece as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de ser referência nos atendimentos especializados, atendendo, também, alunos oriundos do Haiti, República Dominicana e Venezuela. A escola Paulo Zimmermann possui, atualmente, uma turma do primeiro ao sétimo ano, duas turmas de oitavo e nono ano, bem como, cinco turmas de primeiro e de segundo ano e quatro turmas de terceiro ano do Ensino Médio, atendendo nos três turnos. A escola possui em torno de 600

16 A pesquisa foi orientada pelo professor Sandor Fernando Bringmann.

matrículas. A maioria encontra-se no Ensino Médio matutino. A escola recebe estudantes dos diferentes bairros locais e de cidades vizinhas. Também é uma das principais características da escola o fato de atender um público de jovens de diferentes classes sociais e religiões e não pertencentes à comunidade na qual a escola está inserida, no caso, o centro da cidade. Essa pluralidade tornará a pesquisa-ação mais rica, pois as diferenças estão presentes diariamente na escola e, de uma forma ou outra, as alunas e alunos precisam conviver com elas.

Diante de um público tão complexo decidi trabalhar com alunos do segundo ano do ensino médio o que tornou a discussão mais ampla e complexa, pois são turmas mais atentas e participativas, além de possuírem uma visão geral da história eurocêntrica, racista e colonizadora, normalmente, fortalecidas nas escolas, sejam elas estaduais ou municipais ou privadas. Entre 2018 e 2019, por virtude de estar fazendo o mestrado, fiquei somente com vinte horas/aula (carga horária obrigatória como efetiva na escola) e, por isso, trabalhei com duas turmas de nono ano, duas de primeiro ano, duas de segundo e três de terceiro ano. Dentre essas turmas, optei pelo segundo ano do ensino médio por ser um ano de grande concentração do conteúdo de história do Brasil, além disso, os jovens desse ano, de forma geral, estão mais familiarizados com a escola e com um foco maior nos estudos. Num primeiro momento, iria trabalhar somente com uma turma, contudo, por ser professora de história das duas turmas do matutino decidi por realizar a pesquisa-ação em ambas.

Objetivei, com o desenvolvimento da pesquisa, alcançar os estudantes de forma mais efetiva, para que juntos pudéssemos diagnosticar e refletir acerca dos estereótipos construídos sobre os povos indígenas no Brasil e em particular, sobre a comunidade indígena Laklãnõ-Xokleng, da Terra Indígena Ibirama.

## O VALE DO ITAJAÍ, RIO DO SUL, LAKLÃNÕ-XOKLENG

O vale do Itajaí está composto atualmente pelas seguintes regiões e municípios: Alto Vale (cidades principais: Rio do Sul, Ituporanga, Ibirama e Taió), Médio Vale (Blumenau, Brusque, Gaspar, Indaial, Timbó e Pomerode) e Baixo Vale ou Foz (Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Navegantes e Itapema). É uma região com grande produção econômica com índices de desenvolvimento humano acima da média brasileira e que se orgulha da sua herança alemã e italiana e esquece ou quer esquecer seus povos originários, no caso os Laklãnõ-Xokleng.

Silenciamento, esquecimento, invisibilidade, distanciamento podem ser termos que descrevem de forma geral a relação entre os habitantes da cidade de Rio do Sul e os Laklãnō-Xokleng. Contudo, antes de refletirmos sobre esse relacionamento, vamos conhecer um pouco sobre a região do alto vale do Itajaí na qual Rio do Sul é considerada capital regional.

A história do alto vale do Itajaí está entrelaçada com a história de Blumenau, sendo a região uma extensão da colônia fundada pelo farmacêutico alemão Hermann Bruno Otto Blumenau em 1850 e tornando-se município em 1880. No decorrer do processo de mudança de colônia para município, os imigrantes continuavam chegando e os conflitos entre brancos e indígenas aumentam no mesmo ritmo que as árvores iam sendo derrubadas, as casas construídas e outras localidades sendo criadas. A balsa de travessia no rio Itajaí do Sul, que facilitou o transporte de mercadorias e pessoas, principalmente a madeira, que atrairá outros exploradores e trabalhadores como o balseiro Basílio Corrêa de Negredo, que foi homenageado com uma estátua na frente da prefeitura de Rio do Sul.

Embora não tivessem toda a mobilidade de antes, porque a estrada dos tropeiros (no século passado) já havia transformado a relação dos Laklãnō-Xokleng com seu território original, eles ainda eram livres e podiam exercer sua cultura. Contudo, o início da colonização na região de Blumenau, trouxe encontros e desencontros entre os povos originários, os colonos e o governo que seguia vendendo lotes de terras e arrecadando impostos. Enquanto isso, os Laklãnō-Xokleng eram chamados e tratados como “bugres selvagens” ou “cães vermelhos” que precisavam ser exterminados ou domesticados, pois estavam impedindo o avanço da civilização.

Percebendo o avanço e a permanência dos colonos, os Laklãnō-Xokleng iniciaram investidas ou, podemos denominar, expedições de conhecimento aos lotes de colonização. Com o avanço da colonização e o aumento dos conflitos entram em ação os temidos bugreiros, que aparecem como uma nova solução para acabar com a audácia dos selvagens que atrapalhavam o avanço da região.

Agora com um grupo conhecedor do mato, no caso, os bugreiros, que tinham carta branca para matar e eram financiados não só pelos governantes, mas também por famílias de imigrantes interessadas no extermínio dos Laklãnō-Xokleng. Diante disto, inicia-se de fato o processo de genocídio que culminará em denúncias internacionais que influenciarão na criação, pelo governo brasileiro, Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) e, por fim, virá o processo de “Pacificação”.

O processo de Pacificação resultou no aldeamento ou confinamento dos Laklãnõ-Xokleng no denominado Posto Indígena Duque de Caxias, posteriormente chamado Terra Indígena Ibirama Laklãnõ. Sobre a pacificação e os pacificadores, o poema “Os pacificadores” de João Adão Nunc-Nfoônro de Almeida é elucidativo e desperta a reflexão sobre o que aconteceu.

### **Os pacificadores**

Vocês que estão me olhando também me  
ouvindo falar. Tirem o lenço do bolso,  
porque vocês podem chorar. Conhecerão  
a realidade que aqui vou registrar.

Saberão que história completa ela não está.

Pois não fala dos kaingang que  
vieram do Paraná. Eduardo não  
estava só, para os Xokleng pacificar.

Por que não contar a verdade dos que  
vieram lhe ajudar. Na história não aparece.  
Seus nomes no anonimato está. Mais no  
decorrer deste poema conhecê-los tu iras.

Kanduy e seus 4 quatro filhos, vieram no rio  
Plate se instalar. Rosa e também Messia índias  
lindas de olhar.

Também Jóngón e Olímpio, esta é a  
família Priprá O índio Janguinho  
Ciri que junto veio desbravar

Com eles Cândida Nunc-nfoônro esposa  
de Olímpio Priprá. Todos estes índios valentes,  
que vieram morar aqui.

Formaram esta grande tribo, Xokleng,  
Kaingang e Guarani. O poema que estás  
ouvindo, sei que vai te emocionar.

E se tiver consciência correndo vem nos ajudar.

A defender os direitos que a constituição nos dá  
(ALMEIDA, 2017, p. 21).

Esse poema comprova que os Laklãnõ-Xokleng, como todos os outros povos indígenas brasileiros, falam e escrevem sobre si e para si e para quem quiser escutar. Basta termos capacidade de realmente ouvi-los e, ao fazê-lo, estimular, porque essa é a primeira função da escola, os estudantes a trilhar o mesmo caminho.

Depois de uma breve história sobre Rio do Sul dos encontros e desencontros violentos entre mundos tão diferentes, realizamos uma saída de campo à aldeia no dia 27 de setembro de 2019 quando levei 17 alunos dos segundos anos para prestigiar a Mostra Cultural da Escola EIEF Vanhecu Patte dentro da Aldeia Bugio em José Boiteux sendo uma das cinco aldeias da Terra Indígena Ibirama - Laklãnõ. Em conversa com um dos responsáveis pela Trilha da Sapopema, foi informado que uma das formas de chamar a atenção dos mais jovens para aprender a língua tradicional era fazer versões de música famosas na língua Xokleng. No dia da mostra, durante a cerimônia de abertura, jovens da escola usando roupa típica cantaram o hino nacional e o da independência demonstrando que o uso da língua está sendo repassado para as novas gerações.

A TI Ibirama Laklãnõ está dividida em oito aldeias: Sede, Bugio Figueira, Toldo, Coqueiro, Palmeira, Pavão e Pli Pa Tól todas com maioria de habitantes da etnia Laklãnõ-Xokleng, contudo, existe mais uma aldeia a Takuaty com a etnia Guarani e também existe, em menor quantidade, a presença da etnia Kaingáng que migraram posteriormente para a TI. Somam-se, aproximadamente, 2.200 indígenas dentro 14 mil ha de território em fase de declaração de posse, não homologada. Ainda esse ano ocorreu uma audiência no Supremo Tribunal Federal realizada por madeireiros e agricultores que questionam os limites da demarcação da Terra Indígena. A princípio os questionamentos não foram aceitos e a TI continua com seus limites atuais, mas é um debate que está sempre em pauta na região.

Existem cinco escolas na TI, três de Educação Básica: Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté (aldeia Bugio); a Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ (aldeia Palmeira) que está interdita desde 2014 por deslizamentos e, na Aldeia Pli Pla Tól, está a E.E.B Professor João Bonelli. Além dessas, há mais duas escolas multisseriadas uma na aldeia Toldo, denominada de Luzia Meiring Nfooro e Escola Takuaty, também na aldeia Bugio, sendo destinada aos Guarani.

O texto nos mostra, até aqui, que ao estimular os estudantes a conhecerem e aprenderem sobre os Laklãnõ-Xokleng, sua organização, sua religiosidade, suas crenças



tradicionais e os conflitos relacionados à defesa do seu território, é de extrema importância para os povos originários sejam respeitados e reconhecidos.

## PESQUISA-AÇÃO

O termo pesquisa-ação, segundo David Tripp (2005), está vinculado a outro termo que é investigação-ação, que possui um ciclo básico formado por quatro passos principais: planejamento, ação, monitoramento da ação e avaliação dos resultados. Existem outros processos de investigação-ação, além da pesquisa-ação, como a aprendizagem-ação, a prática reflexiva, o projeto-ação, a aprendizagem experimental, o ciclo PDCA, a prática deliberativa, a pesquisa práxis, entre outros.

A contribuição dos estudantes, através da participação das atividades propostas, é uma característica destacada por Tripp, pois a pesquisa-ação funciona melhor sendo cooperativa e colaborativa. São quatro as maneiras que a participação pode ocorrer: obrigatória, cooptativa, cooperativa, colaborativa. Dentre essas formas de participação, utilizei a pesquisa-ação cooperativa, que é quando os participantes concordam em cooperar na pesquisa de forma regular. No caso, as alunas e alunos do segundo ano do ensino médio foram convidadas a participar da pesquisa, ficando isso registrado no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

### **Pesquisa-ação em prática**

A primeira conversa com os estudantes foi em fevereiro de 2019, início do ano letivo, quando apresentei a proposta da pesquisa-ação para as turmas do segundo ano um e segundo ano dois. Nesse dia, li e entreguei o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para todas as alunas e alunos, sendo que alguns já devolveram informando que não iriam participar. A maioria, porém, aceitou contribuir com o projeto. Após, entreguei o questionário do diagnóstico inicial para fazê-los refletir sobre os povos indígenas brasileiros e para obter informações iniciais sobre o que os estudantes

pensavam acerca do assunto. Para os estudantes que decidiram não participar, fui desenvolvendo atividades paralelas durante as aulas.

A pesquisa-ação, a partir da sua apresentação aos estudantes, foi organizada em quatro etapas distintas, nas quais procurei ambientá-los inicialmente à questão indígena e depois aprofundar alguns assuntos sobre a temática.

1. Realização do diagnóstico inicial (visando obter dados sobre seu conhecimento sobre o tema);
2. Análise de livros didáticos de história, na qual foi incentivada a procura do *outro* nas suas páginas;
3. Circuito de saídas de campo, primeiro com o intuito de verificar a presença indígena na escola e no museu e, por último, conhecer a realidade de uma terra indígena, com a visita à aldeia Bugio (TI Laklãnõ, Município de Dr. Pedrinho – SC);
4. Por fim, para avaliar o conhecimento adquirido, foi realizada a produção de jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng.

Cada etapa foi registrada pelos próprios estudantes, seja na escrita, no debate, nas fotos e na elaboração dos jogos que foram expostos na Mostra Cultural da escola Paulo Zimmermann no início de outubro de 2019.

## DIAGNÓSTICO INICIAL: EM BUSCA DOS ESTEREÓTIPOS

É fundamental fazer um levantamento a respeito da percepção dos estudantes sobre os indígenas brasileiros e, mais especificamente, sobre os Laklãnõ-Xokleng. O que pensam sobre o termo índio foi a primeira pergunta escolhida para iniciar o diagnóstico. Assim sendo, seguimos com a pergunta dois que questionava sobre onde estão os povos indígenas. Foi mencionado onze vezes o termo “Não sei”, que alcançou o maior número de respostas. Logo após veio a resposta “Amazônia”, com nove menções e, por fim, e em terceiro lugar, ficou “José Boiteux” com quatro citações.

A cidade de José Boiteux foi mencionada, provavelmente, porque seu nome aparece na questão cinco, na qual perguntei sobre a barragem. Ainda na mesma questão, havia um questionamento sobre quais povos conheciam e o “Não conheço” foi citado oito vezes, “Tupi-Guarani” seis e “Laklãnõ-Xokleng/Xokleng” cinco vezes. Neste caso, o termo Laklãnõ-Xokleng também está escrito na questão quatro, o que pode ter sido utilizado como consulta. Expliquei que não seriam avaliados pelas respostas e que deveriam ser sinceros nas mesmas. Percebi, entretanto, que muitos queriam *acertar* as respostas.

A pergunta três obteve vinte e oito “sim” como resposta afirmando que existiam povos indígenas em Santa Catarina e o termo “Xokleng” ficou em primeiro lugar com treze menções, como uma cultura indígena catarinense, ficando quase empatado com o termo “Não conheço” citado doze vezes.

A questão número quatro remete ao conhecimento sobre os Laklãnõ-Xokleng e a maioria respondeu “Não sei” ou “Não conheço”, com vinte e quatro respostas, enquanto somente nove responderam que os conheciam. Já sobre onde viviam, foram mencionadas sete vezes “José Boiteux” e cinco vezes o estado de Santa Catarina.

A questão sobre a barragem de José Boiteux era uma das quais eu tinha mais interesse por ser um dos motivos que despertou minha atenção para o tema. Nessa pergunta somente onze estudantes responderam que conheciam ou ouviram falar, enquanto trinta e quatro responderam “Não sei/Nada/Não conheço”. Dentre os onze que responderam que conheciam, quatro conseguiram ou tentaram explicar alguns dos problemas relacionados à construção da barragem dentro da Terra Indígena Laklãnõ.

A construção do estereótipo arquetípico sobre os indígenas aparece de forma acentuada na pergunta seis, quando solicitei que se imaginassem indígenas e descrevessem como viveriam e como se vestiriam e como seria sua rotina. O termo “Caça e pesca” foi o mais recorrente, com vinte e quatro citações. Na sequência, com dez menções apareceu “roupas (próprias, palha, penas, folhas, estranhas, naturais, camufladas, argola, brinco, cobrindo as partes íntimas)” com quinze e, em terceiro lugar, ficou “Natureza/mato(a)/Floresta” com onze respostas. Somente cinco estudantes responderam que viveriam de forma “normal/como nós” enquanto seis deixaram em branco e quatro não conseguiram imaginar a situação.

As duas últimas perguntas foram mais subjetivas, principalmente, a de número seis que solicitava que eles imaginassem ser um indígena o que gerou inúmeras reflexões interessantes. A questão número sete obteve vinte oito “Não/Não sei” como resposta para o fato de quererem ser indígena. Foi nessa pergunta que dois alunos se declararam descendentes de indígenas. Cito abaixo o que escreveram:

Na real eu tenho sangue de índio meu bisavo era casique de alguma aldeia eu não tenho mesmo habito que os antigos tinha e hoje tão bem eles estão entre nós e alguém estão tão bem que esqueçe que tem sangue de índio. eu sei por que minha vó falava para eu ser forte igual ela (MARTA)

Na verdade eu tenho descendencia de índigenas “bugres, porém não tive contato algum com a parte indígena da minha família, gostaria de aprender com a cultura, mas não conseguiria viver como um indígena. (MARIO)<sup>17</sup>

Estes dois depoimentos geraram certa expectativa em mim, pois imaginei que, após as aulas, os alunos viriam falar comigo pessoalmente. Porém, isso não ocorreu. Acho importante trazer esse fato, pois muitas vezes o medo de sofrer algum tipo de discriminação pode fazer com que estas informações sejam reprimidas, veladas ou não verbalizadas. O ato de escrever os liberta desse medo e se sentem mais à vontade para expor as suas raízes.

## Análise do livro didático

Em março, iniciamos a análise do livro didático, sendo essa etapa, bem como todas as outras, planejadas para que os estudantes pudessem fazer sua própria pesquisa, analisando, registrando e tirando suas conclusões. O objetivo foi possibilitar que os jovens pudessem perceber a presença e/ou ausência dos povos indígenas nos livros didáticos de história e, se possível, avaliar a forma com que os mesmos estavam representados no material.

Os capítulos do livro didático de história<sup>18</sup> foram divididos em grupos de até cinco pessoas, para que fizessem uma análise deles. Nos relatórios, alguns lamentaram a falta

17 Nas citações, optou-se por não corrigir os erros gramaticais, respeitando a integralidade das respostas, bem como os nomes foram alterados.

18 VAINFAS, Ronaldo. **História**, 2º ano do Ensino Médio. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

de conteúdo sobre os povos indígenas, principalmente nos capítulos destinados à história do Brasil. Enquanto faziam a análise, fui observando a atividade e explicando para terem atenção redobrada nesses capítulos. Com relação a esse item destaco a seguinte resposta:

A presença de referências indígenas no capítulo oito faz completo sentido histórico já que o capítulo só nos mostra a realidade histórica da Europa após a revolução Francesa, porém a falta de qualquer menção aos indígenas, povos ancestrais Brasileiros que já viviam aqui milhares de anos antes da colonização de qualquer europeu é um completo desrespeito a esses povos e culturas, fazendo algumas referências aos escravos africanos mas ignorando completamente os indígenas, como se tivessem “desaparecido” (EDEGAR).

Em seis relatórios do 2º ano 1, os alunos informaram que não encontraram informações ou referências aos povos indígenas enquanto outros quatro relatórios sim. Dentre as análises dos que nada encontraram, uma dupla concluiu sobre a ausência indígena em um capítulo onde deveriam estar presentes pelo fato de ser sobre as independências nas Américas: “Não encontramos nada, mais acho que de forma indireta eles foram atingidos também e com certeza participaram de conflitos” (ESTUDANTE).

Sobre as análises que encontraram informações saliento essa resposta:

Sobre tudo o que foi encontrado diria que os indígenas não tiveram muito reconhecimento e foram muito desvalorizados. É basicamente o que todos falam e o que aprendemos na escola: Eles foram explorados. Não é o suficiente, tudo o que tem no livro didático é um conhecimento muito raso, precisaríamos ir mais fundo sobre o conhecimento indígena para dizer que é “suficiente” (INÊS).

O fechamento dessa etapa de análise do livro didático ocorreu com uma breve conversa baseada em perguntas expostas no quadro da sala de aula.

## PROCURANDO PELO OUTRO EM DIFERENTES ESPAÇOS

Foram três espaços principais visitados pelos educandos: a escola, o museu e a aldeia indígena Bugio, situada dentro da Terra Indígena Laklãnõ na cidade de Doutor



Pedrinho. Ao explorar a escola, eles foram estimulados a visitar espaços como biblioteca, refeitório, pátio interno e externo com o objetivo de encontrar a presença ou ausência dos povos indígenas e registrar em um relatório. Alguns encontraram livros, revistas e HQs (história em quadrinhos) na biblioteca da escola, que não tem nenhum responsável e, portanto, a busca foi realizada por eles de forma aleatória.

Muitos relataram as árvores encontradas como uma referência à presença indígena na escola. A mais citada foi o pau-brasil, que é uma referência na escola, o que reforça o estereótipo desses povos inseridos no contexto da natureza-mato-floresta, como já citado anteriormente. Outro registro foi o marco ou poste da paz que foi indicado pela vigia Maria (eu estava na expectativa de saber se eles o perceberiam).

O poste da paz foi organizado pela ATP (assistente técnico-pedagógico) da escola juntamente com o Grêmio Estudantil sendo feito de madeira e com quatro faces, que fica na frente da escola. Nele está escrito “Que a paz prevaleça na Terra” em quatro línguas: português, italiano, alemão e Laklãnō-Xokleng.

Outro grupo de jovens relatou uma conversa com a vigia Maria, na qual ela contou uma história de que a escola Paulo Zimmermann foi construída em cima de um cemitério indígena. Essa história gerou bastante discussão interna após a realização das atividades. Sobre ela, não existem evidências concretas (arqueológicas) para afirmar a veracidade. De forma geral, com essa atividade percebi que muitos estudantes obtiveram conclusões opostas, talvez porque não tenha ficado claro o objetivo, as perguntas não tivessem sido bem elaboradas, ou fizeram com displicência. Enquanto uma dupla concluiu: “Vimos que nosso colégio tem fortes marcações sobre os povos e a cultura indígena.” (JÂNIO e JOÃO) outras estudantes declararam o contrário:

Pelo o que vimos, a escola possui pouquíssimas referências aos povos indígenas (FRANCISCO e VIOLETA).

Nos locais explorados na escola, não havia muitas coisas sobre os povos indígenas, e por ser uma escola, deveria ter mais informações e, talvez, coisas (ROSA).

Destaco outro depoimento sobre análise do espaço escolar que resumiu a ausência da cultura indígena na escola: “Concluo que a nossa escola tem poucos recursos indígenas, ou seja, não valorizamos a sua cultura” (LEONEL).

Após a leitura dos relatórios, conversei com as turmas para fazer alguns ajustes e explicar de forma mais direta o objetivo principal da atividade, no caso, encontrar referências que confirmassem a presença ou a ausência da cultura indígena na escola. Afirmei também que não haveria nenhum problema caso eles não encontrassem-nas, por que algumas respostas me pareceram forçadas, isto é, eles queriam encontrar a presença para poder colocar no relatório.

Para a saída de campo seguinte, no museu municipal, elaborei um relatório mais simples para ser preenchido. Fiz isso porque não queria que eles ficassem engessados com as perguntas. Coloquei na folha do relatório o objetivo da visita que era explorar os espaços da cidade procurando identificar referências sobre os povos indígenas brasileiros, identifiquei o local, no caso o museu, e, finalizei com três perguntas:

Não sei se foi o relatório, se os estudantes já estavam mais próximos do tema e da própria pesquisa em si ou, o mais provável, a forma que foi conduzida a conversa pelo historiador do museu, (que embasou sua fala nos Laklãnō-Xokleng, na formação da cidade de Rio do Sul e da Região, mostrando objetos relacionados ao tema quando possível), mas a visita ao museu ocorreu de forma coerente com o que eu esperava e os relatórios evidenciaram isso.

Talvez fosse por estarem fora da escola e, sendo assim, só foi quem realmente queria, pois poderiam ter ficado na sala com os outros que não desejaram participar. Enfim, minha percepção foi de que a visita foi muito boa e produtiva e para explicitar isso vou destacar alguns termos mencionados na pergunta um: pontas de flechas, arco e flecha de madeira, fotografias de indígenas aprisionados, troca da ponta de flechas da pedra para o metal, a relação com os imigrantes, invasão de territórios, construção da barragem. Selecionei duas respostas que chamaram minha atenção:

Sobre o modo de vida deles, como eles se portarão, o jeito deles viver, como os brancos destruíram suas aldeias restando apenas mulheres e crianças, e como o governo não se importa com eles, foi encontrado flexas, pedras e vários outros artefatos indígenas (ELZIRA).

Encontramos, no museu, lanças confeccionadas por povos indígenas, além de também pontas de flechas, zarabatanas e outros tipos de ferramentas. As fotos apresentadas junto da história sobre os povos que

viviam em nossas terras antes da chegada dos colonizadores nos contou muito. Houveram matanças pois os indígenas protegiam suas terras e, depois da derrota, apropriação cultural dos indígenas sobreviventes e dos colonizadores (INÁCIO).

Já na questão dois, que tratava sobre o que aprenderam de novo, destaco os seguintes termos: “tudo”, “suas culturas”, “pontas de flechas”, “troca étnica”, “massacre dos guerreiros indígenas”, “índio vestido com roupa não deixa de ser índio”, “costumes herdados deles”, “troca pelo metal”, “que ainda falta conhecimento”. Coloco como destaque a seguinte resposta:

A gente acaba tendo uma reflexão sobre as transformações culturais dos indígenas desde a chegada dos povos portugueses, se a gente ver a forma como eles tentam manter a cultura depois de tanto tempo. Assim percebemos também que falta muito pras pessoas terem total conhecimento dos índios (LORENA).

Com relação à pergunta número três, sobre se visitar o museu contribui para a aprendizagem, quatorze respostas foram sim, uma ficou em branco e duas escreveram sobre os Xokleng, não respondendo diretamente à pergunta.

Por fim, a visita à aldeia Bugio, localizada na Terra Indígena Laklãnõ Xokleng, pertencente ao município de Dr. Pedrinho-SC, ocorreu em 27 de setembro de 2019. Para essa visita, aproveitamos a mostra cultural realizada pela escola Vanhecú Patté, feita para celebrar ou memorar o dia conhecido como início da “pacificação” dos Laklãnõ-Xokleng. Nesse dia, somente quatorze estudantes puderam ou quiseram participar, muitos informaram que trabalhavam à tarde e, como a visita duraria o dia inteiro, não foram.

Desde o início do ano estava aguardando a divulgação da mostra cultural da aldeia Bugio, pois já havia estado lá com minha família em 2018. Nessa visita, mantive contato com um professor da escola Vanhecú Patté, que me informou sobre as datas e a forma de organização da mostra. Todas as aldeias realizaram atividades nesse período na Terra Indígena. Houve até um acampamento em outra aldeia que acompanhei pelas redes sociais. Abaixo o convite para a 6ª mostra cultural da aldeia Bugio:

Figura 1 – Convite para a 6ª mostra cultural da escola Vanheçú Patté (Aldeia Bugio)

**CONVITE**  
**6º MOSTRA CULTURAL**

O cacique, a E.I.E.B. Vanheçú Patté e a comunidade da Aldeia Bugio, Tem o prazer em convidar vossa senhoria, para o evento “ **Mostra Cultural Laklânô/Xokleng**” no local haverá várias atrações para os convidados e visitantes.

Apresentações de peças teatrais, música e dança tradicional, visita a Trilha da Sapopema, Amostra dos Trajes Típicos (ãgglan); trajes tradicionais (masculino e feminino), bebida e culinária indígena, exposição de artesanato e outras atrações que valorizam a cultura Laklânô/Xokleng.





**Dia 27/09** (sexta feira)

- Cerimônia de Abertura
- Visitação a Exposição de Trabalho Intercultural
- Visita a trilha Sapopema
- Amostra de jogos tradicionais
- ãgglan (Desfile de Trajes Típicos )
- Feira de atividades culturais - (Musica e dança tradicional)

**Dia 28/09** (sábado):

Início às 9:00hs – abertura

- Feira de trabalhos culturais - (Musica e dança tradicional)
- Apresentação Teatral
- Almoço típico e tradicional Laklânô/Xokleng
- Visita a trilha Sapopema
- Amostra de jogos tradicionais

No local haverá venda de artesanatos, tickets para alimentação e bebida tradicional







Observação:  
Para entrada na trilha da Sapopema deve ser agendado com antecedência pois será cobrado uma taxa  
CONTATO:47-996484008 / 48-36644584

Fonte: escola Vanheçú Patté.

Ao chegar na aldeia, a primeira atividade que realizamos foi a Trilha da Sapopema, quando foi apresentado a sede do grupo que organiza a trilha. Os guias também explicaram o objetivo principal da existência da sede e da trilha, que é envolver os jovens indígenas nos conhecimentos sobre a mata, rios e animais, sendo a taxa cobrada direcionada para esse grupo. A caminhada finalizou em uma pequena cascata bem no meio da mata onde mostraram e explicaram a proximidade com a natureza, por exemplo, ensinaram

como fazer um copo com uma folha de palmeira e, após, nos ofereceram para bebermos. Na sequência, visitamos a feira de artesanato e as salas com os trabalhos expostos, onde assistimos ao desfile típico. Ficamos sentados e, após certo tempo, foi iniciado, primeiro com os meninos e na sequência com as meninas. Por fim, os jurados foram para uma sala para escolher os vencedores. Pelo que percebi, a ideia era valorizar os trajes típicos bem como eleger um representante para outra etapa que ocorreria entre as outras aldeias.

De acordo com os alunos que participaram da visita, muitos estereótipos foram e já vinham sendo quebrados. Isso ficou nítido nos seguintes depoimentos retirados do último formulário que responderam em setembro de 2019, após a visita e depois do término dos jogos pedagógicos:

Bom a gente indo até lá e conhecendo um pouco das histórias deles mudou muito o meu pensamento sobre eles e que não devemos julgar sem conhecer. (...) Com certeza após conhecer eles a gente quebrou aquele preconceito e aquela visão de que índio anda pelado caçando com uma flexa etc... (ANTENOR).

Posso dizer que muitas coisas mudaram, principalmente conceitos sobre o estilo de vida dos indígenas e sua cultura (...) Conheci novos estilos de vida, novas culturas e um pouco mais do que eu achava que sabia sobre eles. (BETINA).

Com isso, os estudantes puderam confirmar a presença e/ou a ausência da cultura indígena, na escola ou fora dela, e, além disso, realizaram e registraram suas análises que contribuíram para a transformação da aula de História e para a quebra de seus estereótipos acerca dos Laklãnõ-Xokleng. Essa mudança foi concretizada pelos estudantes na produção dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng e será apresentada no próximo capítulo.

## CONFECÇÕES E ANÁLISE DOS JOGOS DIDÁTICOS SOBRE OS LAKLÃNÕ-XOKLENG

A confecção dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng foi pensada como uma forma de encerrar e concretizar a pesquisa-ação desenvolvida desde fevereiro até outubro de 2019, data que os jogos foram finalizados e expostos na mostra cultural da escola



Paulo Zimmermann. A exposição na mostra fez parte do projeto denominado Educação Antirracista da área de Ciência Humanas<sup>19</sup>.

Ao apresentar a proposta para elaborar um jogo didático, passei uma breve apresentação em slides para as turmas de segundo ano com informações sobre a Lei 11.645/2008<sup>20</sup> explicando, em primeiro lugar, que a pesquisa-ação estava fundamentalmente embasada na lei. Depois explanei sobre os Laklãnõ-Xokleng e, por fim, apresentei alguns sites como o da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e o do ISA (Instituto Socioambiental) como sugestão para suas pesquisas teóricas que foram utilizadas para a confecção dos jogos. O tema principal pré-estabelecido foi os Laklãnõ-Xokleng, podendo ser dividido em subtemas para cada grupo escolher, pesquisar e desenvolver o próprio jogo, relacionando com o que foi pesquisado.

Os subtemas discutidos e estabelecidos junto com os estudantes foram: a religião, a alimentação, a música, como vivem atualmente, a pacificação, a barragem e os dados demográficos. Contudo, na prática, os jogos foram elaborados baseados no tema central, embora eu tenha distribuído alguns livros para a pesquisa em sala, além de indicar no quadro os sites da FUNAI e do ISA e alguns links de vídeos sobre os Laklãnõ-Xokleng para realizarem as pesquisas.

Num dos momentos, como forma de exemplificação da proposta, apresentei para os estudantes o jogo Caminhando com os Kaingáng, elaborado pela equipe do LABHIN/UFSC, o qual serviu de inspiração para elaborar materiais lúdico-pedagógicos para o ensino de história, ainda que com uma proposta um pouco distinta. Foram utilizadas duas aulas para organizar os grupos, escolher o tema e pensar no tipo de jogo didático.

- 19 Esse projeto foi explicado de forma breve no capítulo anterior. Após uma reunião no meio do ano com alguns professores e com a ATP, o projeto foi revisado e estendido para dois nonos e um primeiro ano que lecionei em 2019. As atividades trabalhadas com essas turmas foram os debates sobre os vídeos e a elaboração, pelos alunos, de *lapbook* biográfico sobre indígenas e negros conhecidos ou não.
- 20 O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR) Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008, p.1)

Após, foram mais quatro aulas para realização da pesquisa e dos jogos em sala e, por fim, uma rodada de jogos para compartilhar com a turma o jogo desenvolvido.

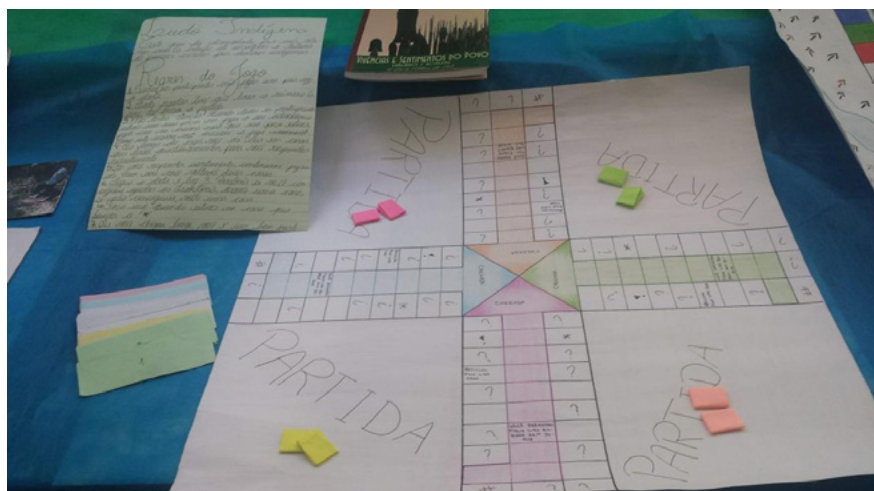
No decorrer das aulas, fui acompanhando e dando sugestões, quando solicitadas, quanto à pesquisa e elaboração do jogo. Assim, no final das seis aulas planejadas, somente três grupos de uma turma e dois da outra conseguiram finalizar na data marcada. Desse modo, mais uma semana foi acrescentada para finalizar em casa e entregar na aula seguinte.

Os jogos elaborados foram os seguintes: Trilha Xokleng, Dungeons&Xoklengs, Ludo Indígena (Poemas Xokleng), Xadrez dos Xokleng, Jogo de memória dos Laklãnõ-Xokleng, Laklanozadinha, No rastro dos Xokleng, Damas perguntando e Caça-palavras.

Dentre os jogos elaborados e apresentados através das imagens abaixo, selecionei quatro com base nas seguintes características: informações acerca do Laklãnõ-Xokleng que atendam às diretrizes nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, a jogabilidade e a qualidade na finalização do jogo.

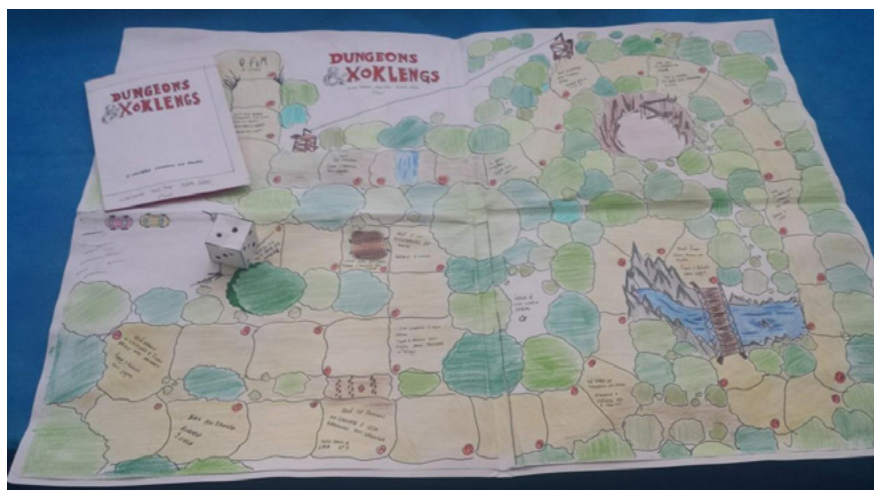
Com isso, o primeiro jogo a destacar é o Ludo Indígena (Poemas Xokleng) porque escolheram trabalhar com os poemas do livro escrito pelo ancião indígena João Adão Nunc-Nfoônro de Almeida, que vive na aldeia Bugio. Os poemas de Nunc-Nfoônro dissertam sobre diversos temas como a pacificação, os anciãos, fim das florestas, remédios naturais e os estudantes indígenas.

**Figura 2 – Jogo Ludo Indígena – Poemas Xokleng**



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Figura 3 – Jogo Dungeons&Xoklengs



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Figura 4 – Jogo Trilha Xokleng

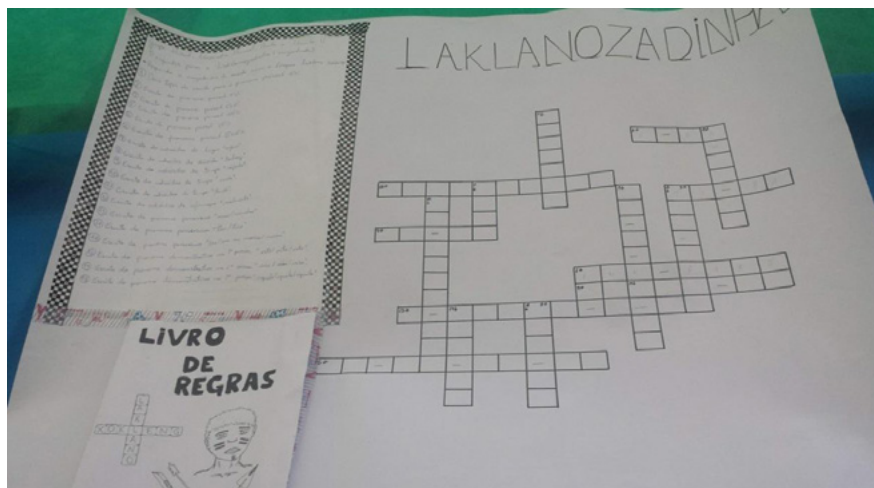


Fonte: Acervo da autora, 2019.

Tanto o jogo Trilha Xokleng II quanto o Dungeons&Xoklengs destacaram-se pelo tabuleiro bem elaborado e criativo, contudo o jogo Dungeons&Xoklengs não trouxe informações sobre os Laklãnō-Xokleng. O jogo Trilha II possuía o mesmo formato do Trilha I (embora tenham sido realizados em turmas diferentes) e, para não ser repetitivo, não será analisado. Ainda assim, destaco algumas perguntas do jogo Trilha II por estarem relacionadas aos estereótipos iniciais como, por exemplo: “Os Xokleng usam roupa como nós?”

Resposta: Sim. Onde vivem os Xokleng? Resposta: Alto Vale do Itajaí e no norte do Estado”. Assim, foi possível perceber a construção de novos conhecimentos e utilização deles através da elaboração dos jogos didáticos.

**Figura 5 – Jogo Laklanozadinha**



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Por fim, o jogo denominado de Laklanozadinha que é uma cruzadinha baseada na linguagem dos Laklãnõ-Xokleng e, mesmo possuindo um visual simples, o jogo traz palavras do dia a dia dos Laklãnõ-Xokleng para dentro da sala de aula e, tanto durante a confecção e quanto depois na rodada de jogos, percebi os estudantes tentando pronunciar as palavras e ao participar do jogo, é possível, iniciar um reconhecimento da linguagem indígena mencionada nas diretrizes nacionais. As palavras utilizadas foram retiradas do livro *Ãg tõ Laklãnõ Xokleng – Consciência Laklãnõ Xokleng* que emprestei ao grupo para a pesquisa, sendo elas pronomes pessoais, advérbio de lugar, pronome possessivo e demonstrativo.

## CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Como se observou ao longo do texto, a produção de jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng foi efetivada com a participação direta dos estudantes, que foram os

responsáveis pela escolha do tema, organização do grupo e material, bem como, da pesquisa e confecção dos jogos. Deixar a produção nas mãos dos alunos e alunas foi uma escolha embasada na ideia de uma aula construída por eles, transferindo-lhes um protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

Isso não condiz, porém, com a ideia de que a aula não foi planejada, pois o fato de serem os protagonistas não significa que não necessitem de supervisão, mediação, diálogo e avaliação. O planejamento foi realizado por mim, sendo a concretização em sala de responsabilidade dos estudantes, o que torna a conclusão da pesquisa-ação muito interessante e dinâmica. A ação ganhou sentido, o que ficou evidenciada na fase final, com a confecção dos jogos e a avaliação sobre o alcance do objetivo de todo o processo.

A ruptura de estereótipos e o fortalecimento do ensino da história indígena aconteceram através da realização dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng? Como podemos verificar o alcance disso? Não é possível construir uma tabela ou gráfico de dados que confirmem que a maioria dos estudantes do segundo ano do ensino médio abandonou seus estereótipos, acerca dos povos indígenas. E nem era esse o objetivo central da intervenção pedagógica. Todavia, em minha análise como professora e pesquisadora, posso observar que esse processo de mudança foi contínuo. A construção desses jogos foi um dos passos caminhados para a busca de um objetivo enorme, que é modificar os preconceitos presentes desde a formação do Brasil enquanto nação ou mesmo de antes disso. Preconceito este que é estrutural, o qual, em se tratando do campo educacional, está presente em todos os ambientes educativos do nível básico ao superior.

Buscando as evidências nos jogos, ficou perceptível, por exemplo, a dedicação e aprofundamento de alguns grupos se comparados aos outros, o que torna complexa essa análise por um lado, mas que por outro permite apontar melhorias que podem ser realizadas. Pensando sobre os jogos destacados anteriormente, encontramos o Ludo Indígena (Poemas Xokleng) que faz o jogador mergulhar nos poemas escritos por um Laklãnõ-Xokleng, trazendo reflexões diversas como sobre a barragem ou sobre qual a faculdade que uma estudante da aldeia está cursando. O que traz para o debate questões recentes, como o próprio drama indígena advindo com a construção da barragem, além de fornecer informações que contribuem para a quebra dos estereótipos, como o caso de descobrir que os indígenas também estudam, que frequentam escolas e inclusive universidades. Outro destaque importante fica para a Laklanozadinha, pois, com esse



jogo existe o contato com a língua Laklãnõ-Xokleng, o que fez com que os educandos pesquisassem sobre ela para sua confecção.

A produção de jogos didáticos é uma atividade praticável em sala de aula, principalmente se realizada em conjunto com os educandos. Contudo, algumas melhorias poderiam ser realizadas no processo de pesquisa-ação o que, na realidade, é uma característica desse método: realizar no último ciclo uma avaliação completa (sobre orientação, confecção, aplicação, aprendizado), que poderá originar um novo ciclo. Portanto, dentre as melhorias que poderiam ser realizadas está uma rodada de jogos com uma duração maior e uma análise pontual sobre o jogo elaborado tanto pela professora quanto pelos estudantes.

Cada grupo poderia realizar uma espécie de pré-apresentação para saber como estava o andamento do processo de produção e uma apresentação final explicando como seria a pesquisa e a elaboração do jogo didático. Assim, poderiam ser realizados apontamentos e modificações, como no caso das casas em forma de cone representadas no Jogo Trilha Xokleng. Poderia ter sido questionado qual representação o grupo quis fazer com isso? Que os Laklãnõ-Xokleng vivem atualmente dessa forma? Ou talvez uma referência a alguns exemplos de moradias de palhas encontradas no passeio de campo à aldeia Bugio que estava próxima a trilha.

Essas pré-apresentações, juntamente com as avaliações, poderiam ser realizadas pela professora, com o intuito de ajustar a pesquisa à confecção do jogo. No jogo Dungeons&Xoklengs, também teriam contribuído para a sua melhora, pois a estética do tabuleiro ficou ótima, porém a pesquisa não ficou evidenciada, faltando informações sobre os Laklãnõ-Xokleng. Neste sentido, como já foi mencionado anteriormente, a reprodução do jogo Laklanozadinha seria questionada e, provavelmente, repensada.

Conquanto, a confecção de jogos sobre os povos indígenas é uma opção didática para contribuir com a implementação da lei 11.645/2008, além de ser uma forma interativa de unificar a teoria e a prática. Destaco ainda que ao trabalhar a temática indígena, a partir da construção dos jogos, os estudantes aprenderam de forma lúdica, dinâmica e autônoma. Utilizar essa experiência em sala de aula é viável, gratificante e proporciona uma contribuição ao protagonismo dos alunos na construção dos saberes.

Concluo que ministrar a palestra no Programa Rede de Saberes – Polo UAB Florianópolis proporcionou o compartilhamento da minha pesquisa e a troca de experiências com os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e demais participantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Adão Nunc-Nfoônro de. **Vivências e sentidos do povo Lakiánó/Xokleng**: o povo filhos do sol. Blumenau: 3 mai. 2017, p. 22.

CRUZ, Adileide Maciel da (org.). **Questionário diagnóstico**. Rio do Sul: E.E.B. Paulo Zimmermann, 2019.

CRUZ, Adileide Maciel da (org.). **Relatórios de pesquisa**. Rio do Sul: E.E.B. Paulo Zimmermann, 2019.

E.E.B. Paulo Zimmermann. **Projeto Político Pedagógico**. Rio do Sul, SC: E.E.B. Paulo Zimmermann, 2016.

FUNAI (DF) (Org.). **Fundação Nacional do Índio**: Índios do Brasil. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. Acesso em: 31 maio 2019.

ISA (SP) (Org.). Brasil. **Terras Indígenas no Brasil**, São Paulo, n. d. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/brasil>. Acesso em: 31 mai. 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2018.



# 4

Fabiolla Falconi Vieira

## **O SAMBA PEDE PASSAGEM:**

o uso de sambas-enredo  
no ensino de história

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95491.04](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95491.04)

## INTRODUÇÃO

A música, o carnaval e a docência, vem me acompanhando nos últimos 12 anos, seja frequentando a Escola de samba Os Protegidos da Princesa<sup>21</sup> desde 2009, ou experimentando o uso de diferentes estilos musicais na docência desde 2010. Buscando unir as coisas com o que mais tenho afinidade, a Escola de samba, a docência e a História, propus e desenvolvi a pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)<sup>22</sup> da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de agosto de 2014 a dezembro de 2016.

Durante meu percurso na docência, foi fácil perceber o quanto a música faz parte da vida dos jovens estudantes e o potencial que ela tem para ser utilizada em sala de aula no tratamento de diversos temas. Por outro lado, a minha proximidade com o mundo do carnaval me fez perceber como é recorrente o uso de temas históricos por escolas de samba, o que instigou-me a pensar se seria possível refletir acerca do uso desses sambas para o ensino de história em sala de aula, como objeto de estudo e de pesquisas. A partir desse questionamento, criamos uma metodologia de ensino que pudesse ser utilizada em sala de aula, por diversas faixas etárias da Educação Básica, auxiliando os professores na reflexão acerca do uso da linguagem musical no ensino de história. Nesse contexto, destacou-se o samba-enredo que possui uma linguagem poética e uma estrutura narrativa específica, de fácil acesso ao público, já que em geral é transmitido nos principais meios de comunicação (RAYMUNDO, 2011).

O material desenvolvido ao longo do mestrado elegeu o samba-enredo, uma linguagem musical, como fonte histórica e propôs uma metodologia de ensino de história que articula o uso da música, das fontes históricas e da História local como meios para se compreender a construção de narrativas sobre determinados processos históricos de Santa Catarina. A intenção do material é estimular os professores a colocar em prática algumas possibilidades pensadas e registradas no Guia para Professores: O uso de sambas-enredo no ensino de história, criado como produto final da pesquisa desenvolvida. É sobre esse material e suas potencialidades que este capítulo apresentará algumas reflexões, bem como sugestões metodológicas de como se criar materiais didáticos a partir da pesquisa.

21 Criada em outubro de 1948 por um grupo de amigos que atribuiu o nome *Os Protegidos da Princesa* em homenagem à Princesa Isabel, que assinou a Lei Áurea. Ao longo dos seus 70 anos levou para avenida fatos históricos, personagens e temas que refletem épocas tanto da cultura catarinense, como da cultura brasileira, tornando-se uma referência no Carnaval de Florianópolis e SC, e atuando como um agente formador e transformador na comunidade ao qual pertence, o Morro do Mocotó.

22 A pesquisa foi orientada pelo professor Nestor Habkost e coorientada pela professora Mônica Martins da Silva.



As reflexões aqui apresentadas foram elaboradas a partir da *live* realizada no dia 17 de agosto de 2021, por meio do Programa Rede de Saberes, com o objetivo de compartilhar as experiências vivenciadas ao longo do ProfHistória, bem como as possibilidades do uso da canção nas atividades pedagógicas.

## POR QUE PRODUZIR UM MATERIAL DIDÁTICO?

Para a construção de uma proposta metodológica, ou de qualquer material didático, é necessário realizar escolhas. Essas escolhas dependem necessariamente dos objetivos que temos com a aplicação do material. Então, há um percurso metodológico que deve ser seguido para produção de qualquer material, e para o Guia produzido durante o mestrado não foi diferente. A primeira coisa feita foi delimitar um tema/problema a ser explorado. Neste caso, buscou-se responder se era possível utilizar sambas-enredo para ensinar história na educação básica. E, se é possível, como fazer isso?

Partindo do diálogo de Hermeto (2012) com Bittencourt (2008), percebeu-se que, como qualquer outra canção, o samba-enredo poderia ser utilizado como documento histórico em sala de aula, pois mesmo que não tenham sido produzidos originalmente na perspectiva dos saberes escolares, é possível que, através do ato educativo, sejam “apropriados com finalidade didática” (HERMETO, 2012, p. 141).

Como realizar essa apropriação é a parte mais complexa. Cabe a cada docente realizá-la de acordo com as especificidades de seu público e da comunidade onde ele está inserido. Nesse sentido, é necessário buscar amparo na literatura específica à temática, estabelecendo alguns métodos que deem conta de analisar esses documentos de forma crítica, dialogando com os princípios metodológicos do campo da História. Por isso, nos amparamos em Hermeto (2012) e em suas reflexões. Ela destaca cinco dimensões específicas que devem ser consideradas ao analisar as canções populares, como forma de explorar a música como fonte histórica de linguagem específica, considerando-a como objeto de um determinado tempo, que mobiliza discursos específicos e sensibilidades em quem a ouve.

A primeira delas é a dimensão material, que se refere à relação entre o suporte em que se encontra a narrativa histórica e o seu tipo de linguagem, buscando compreender como o autor utiliza o suporte para comunicar suas ideias. Outra, a dimensão descritiva, refere-se



ao tema e ao objeto da narrativa, identificando o tema do texto e os processos históricos aos quais se refere, quem são os sujeitos da ação e em que tempo essa ação se deu, refletindo a composição letra/melodia. Em terceiro lugar, a dimensão explicativa se refere à abordagem do tema na narrativa, ou seja, à compreensão de qual é o lugar social da produção do texto (autor, contexto, procedimentos metodológicos), qual versão histórica é apresentada e como se dá a criação de explicações para o tema, utilizando conceitos históricos. Depois, a dimensão dialógica, que trata das referências com as quais o texto dialoga, analisando quais fontes foram utilizadas para a construção do texto e quais referências culturais foram utilizadas na construção da narrativa histórica. E a última dimensão trabalhada pela autora diz respeito ao mundo sensível, ou seja, a quais sentimentos se expressam na voz do cantor e a quais sentimentos e sensações o documento pretende causar no seu público (HERMETO, 2012). Para chegar a essas dimensões, a autora esclarece que todo documento é portador de “uma narrativa histórica”, que informa “sobre determinado contexto, por meio da construção e da veiculação de representações sociais”. Assim, deve-se pensar o documento como “entidade composta por diferentes dimensões”, ou seja, diferentes elementos que constituem sua totalidade, podendo ser observados e analisados separadamente, mas que somente em “conjunto constroem a identidade do documento” (HERMETO, 2012, p. 141-142).

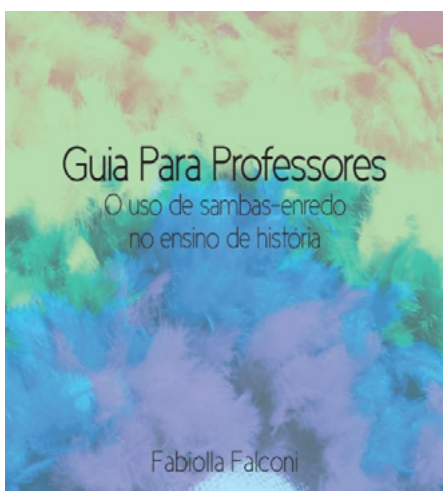
Nesse sentido, reconhece-se o samba-enredo como o produto de um universo multiartístico gerado a partir de um processo composicional marcado pela obrigatoriedade de apresentar um conteúdo verbal acerca da temática escolhida pelas agremiações, que cumpre sua função maior no universo denominado por Desfile das Escolas de Samba no Brasil (BEZERRA, 2010). Essa composição, coletiva ou não, envolve várias etapas atreladas à construção do desfile como um todo. Em geral, as escolas de samba escolhem um tema específico para apresentar como desfile na avenida. Em seguida, a sinopse do enredo é divulgada e os compositores podem iniciar a produção do samba. A partir da sinopse do enredo, os sambas são construídos pelos compositores, que geralmente participam do concurso de sambas-enredo promovido pela Escola. Quando um samba é escolhido pela agremiação, ele pode ou não sofrer algumas alterações de acordo com o desejo da escola. Após essa etapa, o samba está concluído e é realizada a sua gravação oficial.

Dessa forma, o samba-enredo deve ser considerado, através do seu processo de construção, como um material com uma linguagem específica, que abarca todo esse universo carnavalesco, ou seja, uma linguagem narrativa própria, que, em seu processo de concepção, envolve “um constante diálogo com o texto fonte” (BARBOSA, 2009, p. 164), a sinopse do

enredo, de modo a satisfazer com riqueza poética e melódica toda performatividade e plasticidade que envolvem o tema do desfile. Além disso, deve-se considerar outras questões pertinentes à produção dos sambas-enredo, que contemplam as dimensões já mencionadas anteriormente: são narrativas artísticas, sem pretensão de verdade, produzidos pelas agremiações com o objetivo de serem usufruídos pelo público em geral e analisados pelos jurados do desfile; suas narrativas fazem usos do passado para dialogar com o presente, muitas vezes interagindo com as pesquisas científicas; são narrativas identitárias das próprias agremiações que refletem questões sociais pertinentes ao momento em que foram construídos; e, por fim, contribuem sobremaneira para a formação de uma memória da histórica local e/ou nacional.

## UM GUIA PARA O PERCURSO METODOLÓGICO

**Imagem 1 – Capa do Guia para Professores**



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016.

Após a definição do tema/problema, foi necessário delimitar as escolhas acerca de quais sambas-enredo seriam utilizados. Essa escolha não se deu aleatoriamente, mas seguiu alguns critérios relevantes para os objetivos traçados em relação ao próprio ensino de história. E isso é muito importante destacar. É necessário partir de objetivos já pré estabelecidos, ainda que ao longo do processo eles sejam alterados. No caso do material proposto, o primeiro critério utilizado foi escolher um samba que tratasse de algum tema ou processo histórico. E é claro que existem diversos sambas que preenchem esse critério, nos mais diversos locais do país. A partir daí, segui, como meu segundo critério, a escolha de um samba local, ou seja, que tivesse

tido produzido por uma das escolas de samba de Florianópolis. Por fim, optei por sambas que pudessem apresentar um panorama macro e microrregional, de forma a explorar contextos que direta ou indiretamente contribuíssem para a concepção de processos históricos.

O resultado foi a seleção de dois sambas produzidas no ano de 2012, por duas das escolas mais antigas de Florianópolis, Os Protegidos da Princesa e a Embaixada Copa Lord que, por sua vez, são agremiações que tem produzidos vários sambas-enredo com temáticas históricas. No primeiro caso, o samba escolhido, Contestado, 100 anos da insurreição xucra, tem uma abrangência macro-histórica, tratando a história de Santa Catarina por meio da Guerra do Contestado e, no segundo caso, O ponto é chic, a Felipe Schmidt é charme, Floripa é Show, uma escolha de abrangência micro-histórica que retrata a história de Florianópolis, por meio da rua Felipe Schimdt e sua interação com a cidade.

Imagem 2 – Fonte que compõe o Guia de Professores: a letra do samba-enredo dos Protegidos da Princesa

**ANALISANDO FONTES ESCRITAS**

EIXO  
1, 3

**Contestado, 100 anos da insurreição xucra.**  
*Willian Tadeu; Fred Inspiração; ConradoLaurindo; Ricardo Abrahan.*

É caboclo é  
Faz da sua vida uma oração ao criador  
A luz sagrada é a espada  
Como o santo monge ensinou  
Caboclo rezava com fé  
Mostrando que divina é à força de cada fiel  
Fazer da terra seu pedaço lá do céu  
Mas um dia chegou a dor  
Pelos trilhos da ambição  
A fumaça nos ares corta campos e lares  
Parecia o mal na forma de um dragão

**Era o sangue na mata, a revolta crescia**  
**Contestado em guerra, uma voz resistia**  
**A bela "rosa" guia cada sonhador**  
**Visões de amor**

Salve a "resistência!"  
Por liberdade em seu chão  
A força da tirania  
Não mata a raiz da libertação  
Ah, se esta terra fosse minha...  
Reinaria o amor  
E hoje o oeste do estado  
É poema encantado, a chama ficou  
Valeu a esperança, os sonhos não foram em vão!

Se alguém duvidar, em cada disputa  
Verá que um filho teu não foge à luta!

**Canta, princesa guerreira!**  
**Valente, altaneira e sempre a lutar**  
**Canta, princesa guerreira!**  
**Levanta a bandeira pro povo sambar**

(LETRAS. Letra do samba enredo da Escola de Samba Os Protegidos da Princesa. Disponível em <<https://letras.mus.br/protegidos-da-princesa/contestado-100-anos-da-insurreicao-xucra/>> Acesso em 20 jan 2015)

FONTE  
3

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016.

A partir da delimitação dos sambas-enredo, foi feito um extenso processo de pesquisa que culminou no desenvolvimento do material didático. Realizou-se uma vasta pesquisa bibliográfica nos meios eletrônicos e nas bibliotecas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para buscar trabalhos já concluídos acerca da história, do funcionamento e das relações sociais presentes nessas instituições carnavalescas, além de trabalhos acadêmicos que abordavam os temas pertinentes aos sambas-enredo, para ser feito um recorte dessa historiografia e ser levado para a sala de aula. Além de buscarmos a prévia existência de possíveis materiais didáticos que já utilizavam sambas-enredo como material didático, bem como materiais que utilizassem fontes históricas no ensino de história para servir, ou não, como inspiração.

Como a proposta abarca diferentes dimensões de análise, partiu-se do sambas-enredo como um início da pesquisa a ser desenvolvida com os estudantes, perpassando diferentes fontes que complementam o processo de análise musical. Para isso, foi necessário montar um corpus documental que desse conta das diferentes dimensões de análise desenvolvidas por Hermeto (2012) que serviram de base para o desenvolvimento do material. O processo de escolha das fontes não é tarefa simples, levando em conta que devemos fazer escolhas e optar por um material em detrimento de outro. Sendo assim, foi feita conforme realizava-se a análise dos sambas-enredo e descobria-se quais ligações eram possíveis de serem feitas com a história local, além de levar em conta quais fontes seriam possíveis para realizar uma pesquisa acerca dos sujeitos que elaboraram os sambas, seus locais de fala, e as representações acerca do tema inseridas no samba-enredo.

Foram realizadas pesquisas nas próprias Escolas de Samba, onde conversei com diversos componentes da Escola em busca de informações sobre ela, além da entrevista oral realizada com um dos compositores do samba-enredo de 2012, de cada uma das escolas. Pesquisas no jornal O Estado de Santa Catarina, disponível na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, buscando encontrar algumas reportagens acerca das transformações urbanas ocorridas durante o século XX em Florianópolis. Foi necessário fazer um levantamento fotográfico do desfile, tornando-se uma das tarefas mais difíceis, por não ter encontrado as fontes esperadas. Outra tarefa que possui uma complexidade em sua produção é a entrevista oral, que optei por realizar somente com dois compositores, proporcionando a possibilidade de visibilizar as narrativas dos autores dos sambas, que em suas falas expõem suas intenções e escolhas no processo de construção das letras, e possibilitando levar para a sala de aula fontes orais acerca do tema.

Por fim, antes da produção do material propriamente dito, foi necessário analisar qualitativamente cada uma das fontes para delimitar as partes do percurso, ou seja, cada fonte foi analisada levando em conta quem a produziu, para que a produziu e com qual intenção ela foi produzida. Nesse sentido, foram criadas fichas de análises que possibilitaram compilar as análises de forma objetiva, contribuindo para criação do percurso metodológico, bem como permitindo sua utilização como parte do material didático proposto.

**Imagem 3 – Ficha de Análise do samba-enredo**

FICHA DE ANÁLISE DE SAMBA-ENREDO	
Título do samba:	Compositor (es) do samba:
Escola de Samba a quem pertence:	Ano de apresentação do samba:
Local de apresentação do samba:	Tema histórico presente no samba:
Descrição do Samba-enredo: Quantidade de Estrofes: _____ Quantidade de Refrões: _____ De que forma o tema abordado aparece na letra do samba _____ _____ _____ _____	
Qual temporalidade histórica a letra do samba aborda? (linear, cíclica) _____ _____ _____	
Quais processos históricos são representados pelo samba? _____ _____ _____	
Quem são os sujeitos da ação neste samba-enredo? _____ _____ _____ _____	

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016.



Após esse processo, definiu-se o percurso metodológico que seria realizado em sala de aula para que pudesse ser construído o Guia de Professores como produto final do mestrado. O percurso inserido no material didático contribui para a construção do conhecimento histórico escolar a partir da análise dos sambas-enredo, porém, além de apresentar aos alunos letra e melodia – como alguns autores já fazem – apresento um conjunto de materiais didáticos composto por diversas fontes como proposta metodológica ao professor, deixando-o livre para ir além do proposto e integrar novas atividades e fontes ao material sugerido. Assim, indico ao professor, na metodologia proposta, o áudio do samba-enredo, a letra, imagens das alegorias dos desfiles, trechos de entrevistas feitas com um dos compositores de cada samba-enredo, recortes de jornais que tratam dos sambas, a sinopse do enredo apresentada por cada escola. Cada uma dessas fontes tem relevância nesse trabalho pois cria a possibilidade de interpretação histórica acerca das escolas de samba, do momento de criação dos sambas (ou seja, 2012) e dos temas apresentados.

A escolha da metodologia em forma de eixos e das atividades didáticas pauta-se na concepção de uma organização de ações coerentes, por meio das quais o aluno poderá desenvolver algumas habilidades cognitivas e procedimentais a partir da leitura, escrita, pesquisa e também por meio da capacidade de relacionar e produzir narrativas, dentro das propostas de atividades que estimulem o desenvolvimento de habilidades como “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais”, “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente”, “utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias” (BRASIL, 1998). Ainda segundo o documento curricular para o ensino médio, os devem desenvolver a consciência crítica e criativa, sendo “capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas” (BRASIL, 2000). E, conforme atualizações realizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os estudantes também devem desenvolver habilidades de relacionar “acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais”, bem como “elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias” (BRASIL, 2018).

De acordo com esses pressupostos, as atividades didáticas demandam o desenvolvimento de procedimentos de leitura de textos e fontes em variados suportes. A compreensão e elaboração de textos de diferentes tipologias textuais, como a

descrição e a dissertação, bem como de diversos gêneros literários, como o conto e a crônica, assim como do enredo e da linguagem musical, dialogando com outras áreas de ensino, especialmente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e Música, presentes no currículo da educação básica.

O guia foi dividido em três eixos principais, que são: Eixo I – Analisando fontes musicais: apresentação dos sambas-enredo; Eixo II – Conhecendo o lugar social da construção dos sambas; Eixo III – Os usos do passado: as versões históricas contadas através dos sambas-enredo. Cada eixo apresenta uma temática específica a ser investigada e atividades que permitam o seu desenvolvimento. Além disso, cada eixo apresenta os objetivos da atividade, as habilidades a serem desenvolvidas, os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades, bem como boxes com informações relevantes acerca da proposta e indicações metodológicas aos professores. A seguir, detalhamos cada um dos eixos.

**Imagem 4 – Capa do Eixo I**



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016.

No Eixo I – Analisando fontes musicais: apresentação dos sambas-enredo, são apresentadas duas propostas de atividades para serem desenvolvidas com os alunos, a partir da análise musical e melódica do samba. As atividades giram em torno da experimentação sonoro-musical que o samba-enredo apresenta aos seus ouvintes, contemplando a dimensão sensível explorada por Hermeto (2012) em seus estudos. São ainda utilizados como fontes históricas o áudio dos dois sambas-enredo, suas letras e a Ficha de Análise de Fontes Musicais.

**Imagem 5 – Exemplo de materiais que serão utilizados no Eixo I**

Materiais que serão Utilizados:



- Aparelho de som compatível com Mp3



- Fonte 1 ou Fonte 2: Áudio do samba-enredo disponível no link  
<https://drive.google.com/open?id=oBxP3QbLsQ3kUz-VxbU9KOPM5dTA>



- Folhas de Ofício



- O “Diário de Experimentações”



- Tesoura e cola

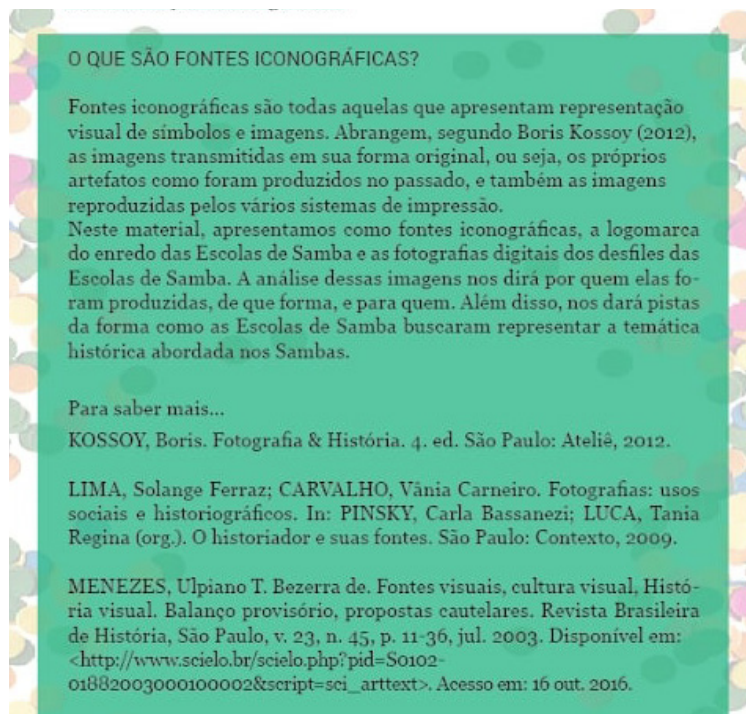


- Fonte 3 ou Fonte 4: Letra do samba-enredo

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016.

No Eixo II – Conhecendo o lugar social da construção dos sambas, são apresentadas duas propostas de atividades, a partir da análise do lugar social onde o samba é construído. À primeira vista, compreender o processo de formação das Escolas de Samba de Florianópolis, relacionando-o ao processo de urbanização e desenvolvimento da cidade. A segunda atividade propõe a compreensão do processo de construção dos sambas-enredo, analisando quem os produziu, de que forma produziu, e com qual intenção, reconhecendo o samba como um produto de uma construção social, marcado pelas escolhas de seus produtores e pelo período histórico em que foi produzido. Para tal reflexão, dialoga-se com a dimensão explicativa apresentada por Hermeto (2012), e são utilizadas como fontes históricas uma breve história das duas Escolas de Samba; recortes de jornal; duas imagens da Rua Felipe Schmidt, uma de 1920 e outra de 2008; duas entrevistas orais, uma com o compositor Willian Tadeu, da Escola Os Protegidos da Princesa, e outra com o compositor Edu Aguiar, da Escola Embaixada Copa Lord; e as fichas de análise de Fontes Escritas, de Fontes Iconográficas e de Fonte Oral.

Imagem 6 – Box O que são fontes iconográficas?

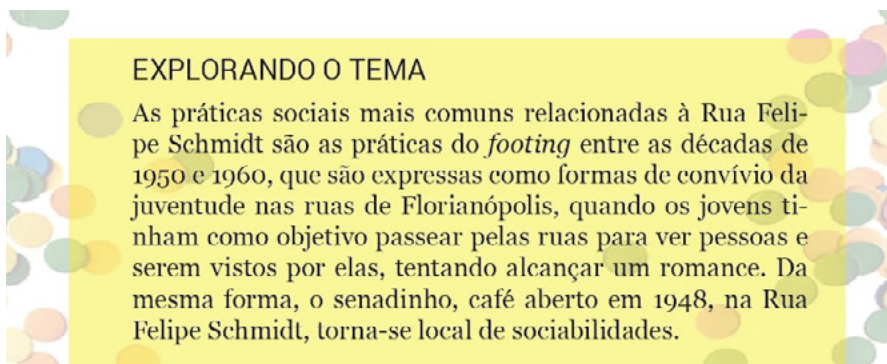


Fonte: Produzido pela própria autora, 2016.

O Eixo III – Os usos do passado: as versões históricas contadas através dos sambas-enredo, apresenta três atividades. A primeira é específica sobre o samba do Contestado e visa discutir qual versão histórica ele apresenta acerca da guerra; a segunda é específica sobre o samba da Felipe Schmidt e visa discutir as representações de sociabilidades vivenciadas na rua em questão e no seu entorno e sua relação com os mecanismos de sociabilidade vivenciados pelos alunos atualmente; e a terceira atividade cabe aos dois sambas e visa construir coletivamente um enredo e um samba-enredo com algum tema histórico escolhido pelos próprios alunos ou sugerido pelo professor, num esforço de, através de uma pesquisa histórica realizada pelos alunos, construir uma versão histórica possível de ser apresentada em uma avenida. Também dialogamos neste eixo com a dimensão explicativa apresentada por Hermeto (2012), no que diz respeito a uma segunda parte dessa dimensão, na qual se busca entender qual é a versão histórica apresentada para o tema. Para tal, utiliza-se como fontes históricas a letra dos dois sambas-enredo; a logomarca dos dois enredos; quatro imagens do desfile de cada uma das escolas; recortes da historiografia sobre a Guerra do

Contestado e sobre as práticas de sociabilidade realizadas na rua e no entorno dela; e as ficha de análise de fontes iconográficas e historiográfica.

Imagem 7 – Box Explorando o Tema



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016.

Como material complementar para o percurso metodológico, além das fontes históricas e das fichas de análise já apresentadas, criou-se também um Diário de Experimentações para os estudantes.

Imagem 8 – Capa do Diário de Experimentações

**DIÁRIO DE EXPERIMENTAÇÕES**

Diário para registro das atividades relacionadas aos sambas enredo, na disciplina de história.

Nome (s):

Turma:

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016.



Nele, cada uma das páginas serve ao intuito de registrar sistematicamente as atividades desenvolvidas ao longo do percurso metodológico para que os estudantes possam revisitar a todo o momento as análises já realizadas e suas devidas conclusões. Ao professor, o diário serve como meio de avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma qualitativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da proposta metodológica de utilização dos sambas-enredo e de outras fontes históricas, no ensino de História, apresenta como contribuição a reflexão acerca de um ensino mais dinâmico, descentrando o trabalho pedagógico do professor e convidando os alunos a se engajarem como pesquisadores e sujeitos no processo de construção da história. Daí a relevância em efetivar a investigação histórica como eixo norteador dessa metodologia de ensino, pois, à medida em que os alunos investigam os acontecimentos históricos, utilizando fontes históricas diversas, eles desenvolvem habilidades de interpretar documentos de diversos tipos e desenvolver o senso crítico de análise, ao mesmo tempo em que formam um sentimento de pertencimento à própria história.

Além disso, o trabalho com as fontes possibilita ensinar aos alunos, quando eles leem e interpretam as fontes por meio de perguntas, levantamentos de hipóteses e construções de versões acerca das narrativas históricas, também experimentando os procedimentos de trabalho do historiador e as possíveis formas de construção de narrativas históricas, aproximando os alunos da história local por meio dos sambas-enredo. Entendendo que a escola de samba e os seus discursos têm relações profundas com a sociedade na qual ela se situa e com as narrativas de seu tempo, os sambas em questão agenciam determinadas visões de mundo que devem ser lidas, compreendidas e problematizadas. Portanto, essa metodologia de trabalho com sambas-enredo pretende explorar sua dimensão como linguagem singular e também como fonte histórica para construir, por meio de determinadas estratégias de pesquisa, o conhecimento histórico acerca das escolas de samba, suas localidades e práticas referentes ao universo do carnaval de Florianópolis.

Nesse percurso, o professor será o principal interlocutor, pois é ele que vai apresentar aos alunos os materiais que serão utilizados, assim como orientá-los e guiá-los na construção de reflexões acerca do material apresentado, cujo objetivo principal é estimular

a construção de conhecimentos históricos em sala de aula. Os alunos, por sua vez, são considerados sujeitos nessa pesquisa ao poderem analisar diretamente as fontes e, em diversos momentos, tornarem-se os interlocutores por meio das respostas que encontrarão no cruzamento das fontes a cada questão apresentada (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009).

Como procurei explorar na *live*, o uso de sambas-enredo no ensino de história abre um leque de possibilidades que extrapola as apresentadas nesse material didático. Pode-se facilmente adaptar as atividades aqui propostas para se trabalhar a interdisciplinaridade, especialmente com as disciplinas de Artes, Português, Educação Física e Música. O percurso metodológico apresentado também corrobora aos documentos educacionais mais atuais, como a Base Nacional Comum Curricular, e os currículos construídos a partir dela tanto em Florianópolis, como em Santa Catarina. Em ambos, encontra-se a possibilidade de trabalhar a musicalidade como uma esfera da produção humana, desde a produção das linguagens corporais e sonoras até a complexidade das relações de tempo e sociais expressas através dessas produções. Ou seja, o tema desse artigo possui relevância para um amplo público de educadores, das diferentes etapas e redes de ensino, oferecendo campos de trabalhos possíveis desde a educação infantil até o ensino médio.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Juliana Santos. O diálogo de linguagens nos sambas-enredo. *In*: CELLI – Colóquio dos estudos linguísticos e literários, 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009.

BEZERRA, Frederico Freire de Lima Neibert. **O samba-enredo em Florianópolis: perspectivas históricas e a produção de sambas-enredo entre membros da “protegidos da princesa”**. 2010. 201 p. Dissertação (Mestrado em música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010. Disponível em: [http://www.tede.udesc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1978](http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1978). Acesso em: 1 jan. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Corez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história (5ª a 8ª série)**. Brasília, DF: MEC, SEEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 15 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de história**: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RAYMUNDO, Jackson. **Samba-enredo, a canção do desfile das escolas de samba**: um gênero épico brasileiro. 2011. Monografia (Graduação) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de história. *In*: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.



# 5

Mateus Pinho Bernardes

## **CARTAS E DADOS, ENSINO E FORMAÇÃO CONTINUADA:**

possibilidades didáticas em torno  
do jogo “À luta camaradas:  
A Greve Geral de 1917 – São Paulo”

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.95491.05

## INTRODUÇÃO

Iniciei meu projeto de mestrado no final do primeiro semestre do curso. O Mestrado Profissional em Ensino de História, que cursei de 2014 a 2017<sup>23</sup>, possui características que o distinguem dos mestrados acadêmicos, como o fato de ser exclusivo para professores, e pelo trabalho final, que envolve uma reflexão sobre a prática docente, que poderia ser algo concreto para uso de outros professores, diferentemente das produções teóricas dos mestrados acadêmicos. Nesse sentido, o projeto de pesquisa, que se desenvolveu ao longo do curso explorou a ideia de elaborar um jogo de tabuleiro para o ensino a partir das questões práticas do cotidiano escolar.

À época, eu lecionava na mesma escola em que havia estudado no ensino fundamental, o que me instigava a refletir sobre minha prática docente e, embora eu soubesse que muitos dos estudantes gostassem das minhas aulas, como professor, eu tinha certo nível de frustração por não me fazer compreender com a intensidade que almejava, pois desejava que aquelas aulas fizessem sentido na vida dos estudantes. Percebia isso quando sentia estudantes deslocados das narrativas das aulas, enquanto outros pareciam considerar a História como um amontoado de fatos e nomes de personalidades. Era como se grandes nomes bloqueassem o reconhecimento dos estudantes de que eles também eram sujeitos históricos, com um nível de agência sobre a realidade.

Em que medida os estudantes tinham ciência de que havia uma correlação de forças na sociedade vigente, de modo similar às sociedades de outras épocas? As questões que me punham a refletir tinham a ver com a percepção da História não ser algo alheio e de tornar o estudo da História mais inteligível, o que possibilitaria aos estudantes perceberem-se enquanto sujeitos históricos, revelando a importância em estudar a história.

Nesse sentido, os jogos oferecem a possibilidade de imersão, uma espécie de *viagem no tempo lúdica*, em que os estudantes, usualmente ouvintes de narrativas históricas, seriam realocados para agentes, protagonistas históricos de outro tempo, desenvolvendo noções sobre tempo histórico, com um exercício de análise de conjuntura dos

23 A pesquisa foi orientada pelo professor Carlos Eduardo dos Reis e coorientada pela professora Mônica Martins da Silva.



cálculos e das decisões tomadas em jogo. Tornar o conhecimento histórico operacional não seria um modo de invalidar a prática docente, mas justamente de auxiliar na aprendizagem e na revisão de conceitos e conteúdos estudados.

Por outro lado, a proposta de elaborar um jogo para o ensino de História não se restringe a esta unidade curricular. A utilização de jogos em sala de aula pode ser aplicada por diferentes professores, respeitando os objetivos e as particularidades da disciplina lecionada. É um campo de pesquisa e de desenvolvimento com infinitas possibilidades de desenvolvimento.

Deste modo, neste capítulo, como mencionei na *live* apresentada no Programa Rede de Saberes em 13 de julho de 2021, busco apresentar de maneira geral o processo de pesquisa, reflexão e *playtests*<sup>24</sup> que compõem a trajetória de desenvolvimento do jogo de tabuleiro “À luta camaradas: A Greve Geral de 1917 – São Paulo”, com o objetivo de exemplificar a utilização deste recurso como metodologia de ensino é viável de elaboração e aplicação em sala de aula.

## JOGOS E ENSINO: UM HISTÓRICO

A relação entre jogos e ensino não é necessariamente nova. Isso porque os jogos têm seu próprio histórico e sua interação com a sociedade é complexa. Uma tipologia possível é a que divide os jogos de tabuleiro entre clássicos, tradicionais e modernos (BERNARDES, 2017). Os primeiros possuem centenas ou milhares de anos, foram criados antes de Revolução Industrial e que se caracterizaram pela produção artesanal e difusão limitada durante séculos. Entre os exemplos tem-se: Gamão, Xadrez, Dama, Go, Senet etc.; os segundos compreendem a primeira grande geração de jogos produzidos em larga escala, depois da Revolução Industrial. Englobam desde os títulos da segunda metade do século XIX até os jogos da década de 1980, anterior ao surgimento dos videogames. São jogos industrializados que tiveram difusão em escala global, o que rendeu a alguns títulos recordes de vendas. Como exemplo, Banco Imobiliário (*Monopoly*), *Risk*,

24 *Playtest* é o termo empregado aos testes com o objetivo de ajustar os jogos. Assim, partidas são tomadas como análise, apontados críticas e sugestões, constatados problemas, revisadas das regras, alteradas pontuações etc.

*War*, Jogo da Vida, Detetive, etc. Por fim, os últimos compreendem a segunda grande geração de jogos produzidos em larga escala, fruto da renovação de sua geração precedente, após o decréscimo de vendas causada pela popularização dos videogames, jogos eletrônicos e *multiplayer*. Os jogos de tabuleiro modernos têm ênfase no planejamento, estratégia e/ou a continuidade de temas de franquias e confrontos.

Ao longo deste histórico, os jogos tiveram funções sociais diversas, que ultrapassaram seu objetivo usual de entretenimento: jogos egípcios como o Senet e o Mehen tinham função ritualística-religiosa (MILLÁN, 2012). Enquanto, na Grécia Antiga, essa função presente nas Olimpíadas era dividida com a preservação da saúde física e mental, através do cabo de guerra e outros (PORTAL EDUCAÇÃO, 2013). Por sua vez, o Xadrez e o Go foram utilizados para a formação de elites do ponto de vista da estratégia militar, da mesma forma que a *petteia* jogada por Aquiles e Ajax nas obras de Homero, são referenciadas por Platão, Aristóteles e Políbio (LOPES; FONSECA, 2012).

As críticas morais que lhes foram endereçadas fizeram com que os jogos fossem afastados do ensino e relegados ao entretenimento, à diversão e, por conseguinte, a não-seriedade. É o que pode ser constatado com o advento do cristianismo e de uma educação disciplinadora, que privilegiava a memorização, o que fez com que os jogos fossem associados ao vício, à prostituição e à embriaguez (NALLIN, 2005). No mesmo sentido, o Go foi associado aos jogos de azar e ao consumo de vinho por Menciús, discípulo de Confúcio; já o Xadrez, hoje considerado um esporte, já foi criticado por Castiglione, diplomata italiano dos séculos XV e XVI, que precava os jovens aristocratas sobre seu excesso, bem como por Robert Burton, erudito inglês dos séculos XVI e XVII, que o considerava uma fonte de ansiedade e perda de tempo (LOPES; FONSECA, 2012).

De um ponto de vista etimológico, desde o Império Romano, com o latim, os jogos passaram a fazer parte de um termo bastante abrangente, *ludus*, que carregava, entre seus significados, brincadeira, competições, escola de gladiadores e teatro sacro (na Idade Média), além do verbo jogar e da palavra “ludibriar, com a conotação de engano e de troça” (FORTUNA, 2013, p. 70).

Com o capitalismo, a crítica aos jogos também se impõe, uma vez que, apesar de serem bens de consumo responsáveis por um mercado crescente e lucrativo, jogar vai de

encontro às noções relativas à produtividade e aproveitamento do tempo gestadas pelo sistema econômico, como exemplificam frases como “não perder tempo” ou “tempo é dinheiro”.

A despeito destas críticas, produtos de cada tempo, os jogos sempre promoveram valores em sintonia com a sociedade. Durante a Primeira Guerra Mundial, jogos foram utilizados como propaganda nacionalista e tiveram “provavelmente, um papel decisivo no processo de visualização dos ingleses como inimigos naturais dos alemães pelas crianças da época” (STRATEGOS, 2011) e posteriormente serviram de propaganda ao regime nazista com a produção de jogos de tabuleiro do tipo *wargames*. Não é, portanto, fortuito que houvesse protestos de grupos pacifistas já no início do século XX contra “a glamourização do militarismo presente em brinquedos e jogos de temática militar” (Ed Halter, 2006 apud LEME; FONSECA, 2012, p. 175).

De modo menos explícito, os jogos transmitem concepções de mundo. O vencedor do Jogo da Vida (*The Checkered Game of Life*) é aquele que, ao longo da trilha, acumula mais que os adversários no final da partida (VASCONCELOS, 2012a); no Banco Imobiliário (*Monopoly*), o objetivo é tornar-se dono de um monopólio enquanto os adversários são levados à bancarrota; em *Acquire* (1962), os jogadores são acionistas da bolsa de valores, que incorporam empresas menores e o vencedor ao final da partida é aquele que fica mais rico (MILLÁN, 2012). A influência destes jogos e a normalização de seus objetivos não deve ser subestimada, principalmente para o público infantil: *Acquire* está presente até hoje em um *ranking* dos cem melhores jogos do mundo, o Jogo da Vida vendeu mais de 45 mil cópias apenas em seu ano de lançamento, em 1860 (VASCONCELOS, 2012) e o Banco Imobiliário (1935) é considerado o jogo de tabuleiro mais popular de todos os tempos (*Idem*) que, de acordo com o *Guinness Book*, vendeu 275 milhões de unidades, com cifras de 500 milhões de jogadores ao longo de suas 43 traduções (MILLÁN, 2012).

Seja por exemplos históricos, como a formação de elites no caso dos jogos de tabuleiro clássicos, pelo estímulo bélico e ufanista, ou ainda pela bonificação associada à competitividade capitalista presente em jogos de tabuleiro tradicionais, as indagações

sobre a potencialidade dos jogos ensinarem algo se mostram uma falsa questão. Isso porque, independentemente de possuírem um objetivo pedagógico, os jogos transmitem valores, estimulam o raciocínio e habilidades. De fato, os jogos

podem ensinar e são métodos pedagógicos bastante antigos. Por muito tempo ficaram confinados à primeira infância, mas hoje ajudam soldados a se movimentar em um tiroteio, cirurgiões a ter mais precisão em seus movimentos, homens de negócio a navegar no aparente caos do mercado financeiro e – por que não? – ajudam a entender os mecanismos da História (LOPES, 2011).

Embora a utilização dos jogos como metodologia de ensino não seja uma novidade, ela ainda ocupa a posição que merece. Durante o mestrado, pude ouvir de muitos colegas que haviam criado e experimentado jogos durante suas trajetórias profissionais. Muitos destes acabavam sendo deixados de lado, as regras eram esquecidas e não havia sequer divulgação da experiência. Apenas uma vaga memória de uma prática que foi experienciada.

Da pouca bibliografia disponível, um ponto pacífico entre os autores que tratam dos jogos no ensino de História é que estes consideram que não se trata de criar jogos que substituam as aulas, mas de promover um tipo diferente de linguagem que auxilie na sala de aula. Uma boa explanação dessa concepção vem de Maria Belintante Fermiano (2005) quando afirma que estas linguagens não devem ser tomadas como panaceias para salvar o ensino de História tampouco vistas como substituição de conteúdos, como uma atividade pedagógica fechada em si mesma:

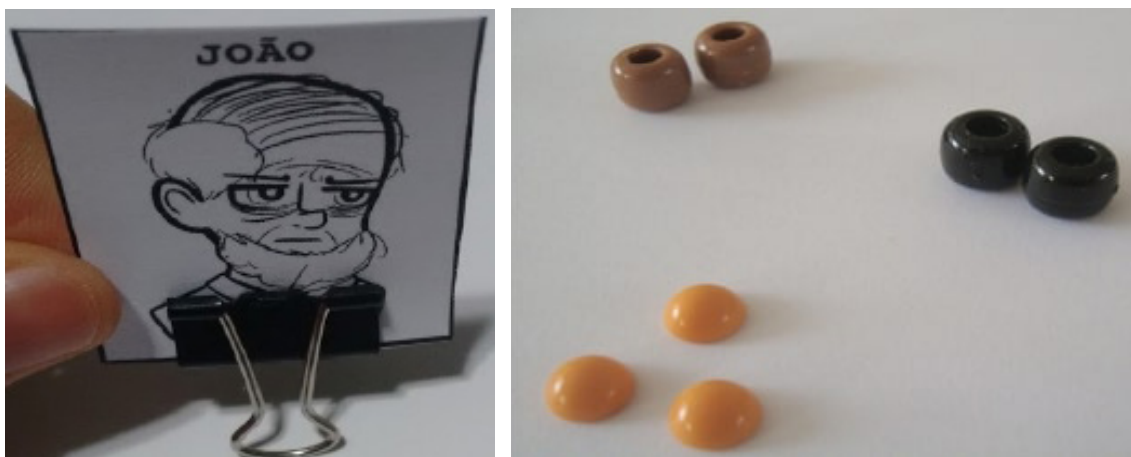
Não podemos banalizar a utilização do jogo. É preciso compreender como se dá a construção do pensamento pelo aluno e como as situações que envolvem jogo podem colaborar a este respeito: enquanto aspecto cognitivo e significado para o ensino de História (FERMIANO, 2005, p. 4).

Entendidas as potencialidades e limites dos jogos como metodologias de ensino do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes, cabe ainda acrescentar que eles possibilitam a prática da pesquisa entre os professores, como um meio para a formação continuada, haja vista a necessidade de domínio sobre a bibliografia referente aos temas tratados pelo jogo que se pretende utilizar no ensino.

## POR QUE JOGOS DE TABULEIRO?

A elaboração de jogos precisa levar em conta as condições de sua reprodução e sua aplicação para o ensino bem como sua execução dentro da sala de aula. Nesse sentido, os jogos de tabuleiro são os mais adequados para serem reproduzidos, embora a maioria das pesquisas sobre o tema de jogos e ensino privilegie os jogos eletrônicos. A questão de recursos e da infraestrutura é um dos pontos-chaves para produção de jogos, conforme levanta Carla Meinerz (2013), uma das poucas autoras que analisam a questão, ao problematizar os jogos de tabuleiro no ensino escolar. Na prática, um dos motivos em prol dos jogos de tabuleiro é que seus elementos ou peças sejam acessíveis, sem um custo proibitivo, uma vez que ele deverá atender a uma turma com número considerável de estudantes e uma unidade do jogo poderá não ser suficiente. A isso se agrega o fato de a maioria das escolas também não possuir infraestrutura adequada, com computadores disponíveis e internet de qualidade. As peças a seguir exemplificam a confecção de custo reduzido por meio de seus componentes utilizados:


**Figura 1 – Preparação de peça de personagem com prendedor de papel/*binder clip* (esquerda); Marcadores de pontuação, as Unidades de Grevistas e as Unidades de Policiais (direita). O uso de materiais como cliques e miçangas são uma solução viável de barateamento dos jogos.**



Fonte: O Autor, 2017.



Figura 2 – Exemplo de Ficha de Personagem (Frederico Leuenroth).  
Impressa em papel sulfite e colada em cartolina, papel cartão ou papelão.

Ficha de personagem								
<b>Frederico Leuenroth</b>								
	<b>Profissão:</b> Tipógrafo <b>Nacionalidade:</b> Brasil <b>Idade:</b> 36 anos <b>Bairro:</b> Liberdade  <b>Identificação como grevista:</b> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> </tr> </table>	0	1	2	3			
0	1	2	3					
<b>CARACTERÍSTICAS</b>								
<b>Pontos de Vida:</b>								
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">6</td> </tr> </table>		0	1	2	3	4	5	6
0	1	2	3	4	5	6		
<b>Pontos de Experiência:</b>								
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">6</td> </tr> </table>		0	1	2	3	4	5	6
0	1	2	3	4	5	6		
<b>ATRIBUTOS</b>								
<b>Força:</b>								
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5		
1	2	3	4	5				
<b>Influência:</b>								
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5		
1	2	3	4	5				
<b>Mobilização:</b>								
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5		
1	2	3	4	5				

Fonte: O Autor, 2017.

O fato de o jogo de tabuleiro ser elaborado por professores, profissionais sem especialização na área de design de jogos ou programação, é contornável pelo uso de alguns *softwares* de computador que não exigem treinamento ou especialização prévios.

No caso de “À luta camaradas”, a lista de *softwares* utilizados foi bem reduzida. Basicamente<sup>25</sup>, foram quatro programas, todos com distribuição livre. O LibreOffice Writer e LibreOffice Calc, respectivamente, um processador de texto e de planilha eletrônica, que foram usados para desenvolver as fichas dos personagens; o GIMP, um editor de imagens que foi utilizado para criar o tabuleiro do jogo e, por fim, o NanDECK, único programa específico para jogos, para o desenvolvimento de cartas e baralhos.

Na elaboração também deve-se considerar o tempo para a execução dos jogos e se ele é passível de ser aplicado, considerando sua estrutura e o tempo escolar (durante um determinado número de aulas ou contraturno).

Outro diferencial dos jogos de tabuleiros é possibilitar o aumento da sociabilidade entre os estudantes, algo que o “entretenimento on-line não permite com a mesma intensidade” (GUIMARÃES NETO, 2009). Este é um contraste importante com os jogos eletrônicos, ainda mais em um contexto em que as redes sociais ocupam cada vez a interação social durante a adolescência. Assim, é importante considerar que

a sociabilidade dos jogos não-eletrônicos será sempre maior do que a dos jogos eletrônicos mesmo quando estes são multijogador. Em um jogo de tabuleiro ou em um RPG, os jogadores sentam-se um ao lado do outro e interagem pessoalmente, criando uma experiência social diferente daquela dos videogames (LOPES; FONSECA, 2012, p. 174).

Assim, diante dos diversos problemas de convivência enfrentados entre estudantes, que devem conviver com a diversidade do espaço público como no caso da escola, o caráter cooperativo do jogo pode funcionar como catalisador de iniciativas coletivas que podem surgir para e em comunidade. A formação de organizações coletivas, como grêmios estudantis, destinados a debater sobre a escola e a educação, propondo atividades ou grupos de estudo que procuram estimular e potencializar entre os estudantes o aprendizado mediante ao auxílio mútuo, como forma de atingirem seus objetivos no ano letivo e prepararem-se para vestibulares, pode ser estimulada pela sociabilidade inicial fomentada pelo *jogar juntos*.

No caso do jogo desenvolvido durante o mestrado, a sociabilidade também acaba sendo estimulada pelo fato de ele possuir uma estrutura cooperativa. De modo que

25 É importante registrar as utilizações episódicas de dois outros programas através de duas contribuições especiais. Alguns ajustes na arte do tabuleiro feito em *Corel Draw* por João Paulo “Jampa” Corrêa, e na arte dos personagens, em suas fisionomias cansadas, mas aguerridas no programa *Paint Tool SAI* pela amiga e ex-aluna, Sarah Silva da Rosa.

se substitui a disputa e a competitividade entre os participantes pelo diálogo e tomada de decisões conjuntas, possibilitando uma postura mais social da partida (BERNARDES, 2017). Ainda que o jogo não impeça que cada jogador faça suas ações independentes das ações dos outros, o fato de os jogos cooperativos possuírem elevada dificuldade, a estratégia de *jogar pra si*, tem menos chances de provocar resultados satisfatórios para todos. Em meio a objetivos coletivos, o resultado e os debates sobre as estratégias em grupo são fundamentais para um melhor desempenho da partida. (BERNARDES, 2017).

## JOGO: DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO

O jogo de tabuleiro “À Luta Camaradas!” A Greve Geral de 1917 – São Paulo é uma livre adaptação<sup>26</sup> da conjuntura histórica da greve geral paulista de 1917. Essa proposição foi concebida para conferir inteligibilidade a uma dada conjuntura – no caso, um recorte da Primeira República – mediante um jogo em sala de aula sobre a experiência do movimento operário de 1917 e superar as dificuldades de entendimento acerca de grupos e/ou classes sociais existentes, através de uma espécie de reconstrução temporal (BERNARDES, 2019).

Em sua mecânica, cada jogador assume um personagem grevista e, acompanhado dos demais jogadores, traça estratégias para a construção da greve geral. Nesse sentido, têm à disposição os variados métodos utilizados pelos grevistas no período, traduzidos pelo princípio da *ação direta*, ou seja, a recusa de participação das vias institucionais eleitorais e da representação por terceiros e a adoção de intervenções políticas executadas pelos próprios trabalhadores. A concepção era de que as greves seriam um modo de adquirir conquistas parciais para a classe trabalhadora e serviriam como base para atingir a revolução social: o clímax em que os trabalhadores alcançariam uma sociedade igualitária e de plenitude para o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo.

26 Por questões inerentes aos jogos, como a rejogabilidade, o jogo não se preme a reproduzir os eventos da greve na sequência que ocorreram em julho de 1917. Um roteiro fechado sobre a dinâmica da greve comprometeria a dinâmica das partidas, uma vez que os jogadores com experiência teriam vantagens ao saberem de antemão o que aconteceria em jogo. Assim, como um dos princípios é aproximar os jogadores da condição dos grevistas, que, na época, faziam suas análises de conjuntura sem saberem o que o futuro lhes reservava, uma reprodução cronológica e factual dos eventos foi descartada. O jogo, seus componentes e a dissertação estão disponíveis *online* nos seguintes repositórios: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180899> (Repositório Institucional da UFSC) <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174763> (Portal EduCAPES) ou <https://drive.google.com/drive/folders/0B-wGhN6NXeWyRV9Hem5CaHh0R0k> (Google Drive).

No jogo, as intervenções políticas executadas diretamente pelos trabalhadores, por meio de piquetes, boicotes, sabotagens e paralisações são mediadas através da combinação de características dos personagens grevistas, cartas e o êxito no lance de dados. Essa transposição das situações da temática para o tabuleiro parte da consideração de que

as regras de um determinado jogo podem estabelecer o contexto histórico a ser vivenciado, impondo possibilidades e limites àquele que joga, tal qual um indivíduo daquele tempo determinado. Essa construção cria um espaço de vivência, no sentido lato da palavra. Jogos possuem a capacidade de nos transportar para realidades diversas às nossas com facilidade, construindo representações que proporcionam uma apropriação ativa da realidade, a partir de uma ambientação construída pelas regras do jogo. Essas regras, somadas às dinâmicas de ação, de relação entre os jogadores, e mesmo a qualidade gráfica dos jogos são centrais à criação de um ambiente de vivência (GIACOMONI, 2013, p. 145-46).

Para tanto, tal qual naquela época, os jogadores-estudantes tiveram que confrontar, mediante cartas que incutem ônus ao progresso dos grevistas ao final de cada rodada, o autoritarismo de um Estado que não reconhecia os mais básicos direitos trabalhistas e encarava as manifestações operárias como *caso de polícia*.

Além disso, é imperativo reagir à postura dos industriais que ainda conservavam uma visão de mundo escravista, esperando a submissão, a passividade e até mesmo a resignação e a obediência cega de seus funcionários (BERNARDES, 2019).

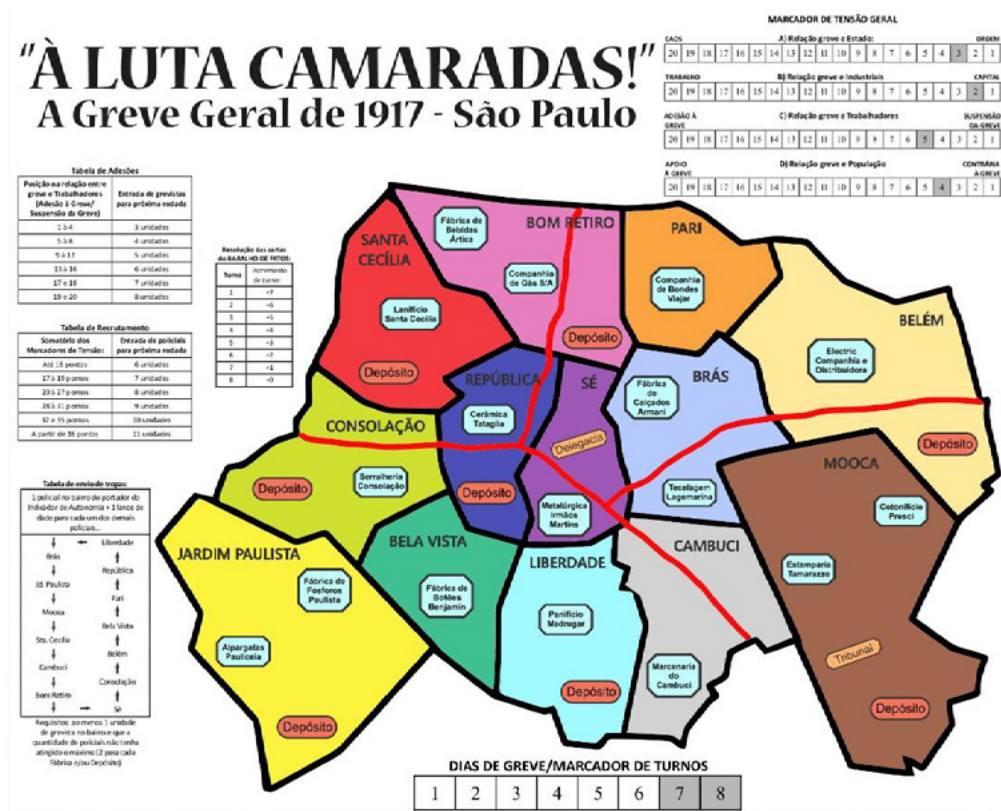
Nesse sentido, a escolha de um jogo de tabuleiro moderno, em que os estudantes assumem os papéis de trabalhadores em um movimento grevista, pareceu adequada, uma vez que, focando neste tema histórico, através de pesquisa bibliográfica, pode-se oportunizar uma experiência de imersão em outro tempo histórico de modo bastante significativo.<sup>27</sup>

O desenvolvimento do protótipo exigiu a participação de partidas, a pesquisa em sites especializados e a aquisição de jogos. Foi preciso entender a proposta de jogos através de vídeos tutoriais em canais como o canal Jack Explicador do YouTube e em sites de banco de dados que contam com informações sobre milhares de jogos como BoardGameGeek e Ludopedia.

27 Uma ressalva sobre a explanação do jogo aqui apresentado faz-se necessária. Um real entendimento sobre a dinâmica do jogo só acontece no ato de jogar; nesse sentido, a apresentação da proposta do jogo neste curto espaço é invariavelmente limitada. Somente a leitura do manual de instruções junto à experiência das partidas que propicia uma apropriação satisfatória do entendimento sobre a mecânica do jogo.

Desse modo, o jogo foi concebido como um instrumento didático e narrativo para o ensino de História, com a proposta de que, a partir de uma conjuntura específica, o jogador-estudante reconheça os atores sociais envolvidos na conjuntura, seus interesses e a composição de forças entre eles. Pretende-se ainda que possa perceber o quanto as ações destes atores, bem como a ocorrência de fatos imprevistos, podem mudar a situação a cada turno do jogo, além de compreender que análises corretas e a visualização de tendências oportunizam planos de intervenção na realidade com maiores chances de êxito do que meras especulações. Assim, o jogo atua como um exercício de análises de conjuntura.

Figura 3 – Tabuleiro do jogo (imagem reduzida)



Fonte: O Autor, 2017.

Teoricamente, as categorias de análises de conjuntura foram tomadas pela obra de Herbert de Souza, o Betinho. O autor afirma que todas as pessoas fazem análise de conjunturas, ainda que não de uma maneira elaborada e complexa, como em situações



que exigem uma reflexão sobre a sociedade (SOUZA, 2014). Segundo ele, de uma maneira geral, os indivíduos a realizam sempre que consideram um conjunto de elementos que se complementam e/ou influenciam na tomada de decisão. É exatamente este o elemento central quando se participa de um jogo

Uma forma de estabelecer o que os jogadores fazem quando jogam um jogo é dizer que eles estão fazendo escolhas. Eles estão decidindo como mover suas peças, como mover seus corpos, quais cartas jogar, quais opções escolher, quais estratégias adotar, como interagir com outros jogadores. Eles ainda têm de fazer a escolha se devem ou não jogar! (...) Jogar um jogo significa fazer escolhas e tomar medidas. Toda essa atividade ocorre dentro de um sistema de jogo projetado para apoiar tipos significativos de escolhas. Cada ação resulta em uma mudança que afeta o sistema global do jogo. Outra forma de dizer isto é que uma ação que um jogador toma em um jogo resulta na criação de novos significados no sistema. Por exemplo, depois de mover as peças no xadrez, as relações recém-estabelecidas entre as peças de xadrez dão origem a um novo conjunto de significados – significados criados pela ação do jogador (SALLEN; ZIMMERMAN, 2014, p. 49).

Através de uma analogia com uma peça de teatro, Souza (1984) cria as seguintes categorias de análise de conjuntura: acontecimento, cenário, atores sociais, correlação de forças, relação conjuntura/estrutura e imprevisibilidade. No jogo, elas foram transpostas da seguinte forma:

**Tabela 1 – Transposição das categorias de análise de conjuntura em respectivos elementos do jogo**

Categoria de análise de conjuntura	Elementos do jogo
<b>Acontecimentos</b>	<p>Panfleto “Camaradas!” - O professor pode informar que, embora já houvesse greves em andamento, a deflagração da greve geral começa com a morte de um grevista pela polícia.</p> <p>Cartas dos baralhos de Fatos – a cada turno (“diariamente”) acontecem fatos significativos em relação a greve, que devem ser considerados pelos jogadores.</p>
<b>Cenário</b>	<p>Dentro de cada bairro há três locais possíveis de realização de ações diretas: a Rua, as Fábricas e os Depósitos. Por sua vez, cada um destes locais comporta ações diretas de Força, Influência ou Mobilização.</p> <p>Por exemplo: nas Fábricas há ações diretas de sabotagem (ação direta de Força), convencimento dos trabalhadores pela exploração do trabalho (ação direta de Influência) ou piquete em frente da fábrica (ação direta de Mobilização). Há também situações que envolvem testes de Mobilização para a soltura de grevistas presos em dois locais especiais: a Prisão e o Tribunal.</p>

<b>Atores sociais</b>	Diretos: Personagens grevistas (centrais no jogo para o desenvolvimento das estratégias dos jogadores), unidades grevistas e de policiais (mobilizados para marcar a adesão das categorias em greve e reagir/provocar os confrontos).  Indiretos (não visíveis em peças, somente em ações): Estado, Industriais e População (através das cartas dos Baralhos de Contra-ataque e de Fatos).
<b>Correlação de força</b>	Expresso através dos Marcadores de Tensão Geral e em escala imediata pelos Testes de Ação Direta e pelas Cartas dos Baralhos de Contra-ataque.
<b>Relação conjuntura/estrutura</b>	Dada pela relação feita entre pelo professor da conjuntura da greve com temas correlatos sincrônicos (Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa), diacrônicos (Revolução Industrial, Primeiro de Maio (1886), escravismo, imigração) e ambos (socialismo, anarquismo, Primeira República, Imperialismo).
<b>Imprevisibilidade</b>	As cartas que saem em jogo e os resultados dos lances de dados.

Fonte: O Autor, 2017.

**Tabela 2 – Movimentos e fenômenos que se relacionam conjuntura de 1917 e à Greve Geral de São Paulo**

Diacrônicos	Sincrônicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolução Industrial;</li> <li>• mudanças na concepção de tempo com a industrialização;</li> <li>• a exploração do trabalho;</li> <li>• o 1º de Maio (de 1886) – Dia Internacional dos Trabalhadores;</li> <li>• o 8 de março (de 1917) – Dia Internacional de luta das mulheres;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o ludismo;</li> <li>• o cartismo;</li> <li>• o liberalismo;</li> <li>• o socialismo;</li> <li>• o anarquismo;</li> <li>• o sindicalismo revolucionário;</li> <li>• a ação direta;</li> <li>• a repressão e perseguição aos sindicalizados etc.</li> </ul> <p><b>Primeira Guerra (1914-1918)</b></p> <p>Revolução Russa (1917)</p> <p><b><u>Greve Geral São Paulo (1917)</u></b></p>

Fonte: O autor, 2017.

O jogo também pretende auxiliar no aprendizado do tema em si, bem como na compreensão daquela conjuntura nacional e mundial: a Greve Geral de 1917, as ações dos grevistas, do Estado, da polícia e dos industriais; a Primeira República; o Imperialismo; a Primeira Guerra Mundial; a Revolução Russa etc. Nesse sentido, é importante que os professores deixem que seus jogadores-estudantes participem da partida livremente, e que somente antes e depois faça uma mediação entre fenômenos sincrônicos e diacrônicos já estudados:

O professor deverá pautar a experimentação do jogo em dois objetivos, que devem andar em conjunto: os objetivos pedagógicos e os objetivos do jogo. Os objetivos pedagógicos são aqueles que, no tocante à disciplina de História, o professor deseja desenvolver: fixação de conceitos, desenvolvimento de habilidades como compreensão da simultaneidade

de processos históricos, revisão ou avaliação de conteúdos trabalhados, dentre outros. (...). Conjuntamente aos objetivos pedagógicos devem ser desenvolvidos os objetivos do jogo, ou seja, a finalidade ou meta do conjunto de dinâmicas e regras de determinado jogo, e que dificilmente podem ser separados dos objetivos pedagógicos. Esses definem o funcionamento do jogo e seu objetivo, enquanto conjunto de dinâmicas e regras que caminham a um fim (GIACOMONI, 2013, p. 142-143).

Como último comentário sobre a dinâmica do jogo, vale pontuar que sua finalização é caracterizada para além do maniqueísmo entre vitória e derrota, desenvolvendo cinco finais possíveis, por meio das pontuações alcançadas que são convertidas qualitativamente sobre que desfecho o movimento paralista teve “naquele” julho de 1917.

Com a conversão dos índices quantitativos em qualitativos, os jogadores conferem qual a conclusão da partida, com a consulta ao guia “Desfecho da greve: tabela de conversão da pontuação final”.

**Tabela 3 – Desfecho da greve: tabela de conversão da pontuação final**

Pontuação final do jogo	Descrição do resultado
<p><b>Menos de 32 pontos:</b></p> <p><b>Grevistas derrotados!</b></p> <p><b>“Nível 1”</b></p>	<p>Por falta de organização e de análise de conjuntura a greve foi facilmente desmantelada e derrotada. Mesmo com seu o apoio da população, com o tempo ela acabou mostrando-se mais preocupada com a instabilidade do que com a legitimidade da greve.</p> <p>A força contrária despendida pelo Estado e pelos Industriais levou a um recuo dos trabalhadores que abandonaram os companheiros em greve.</p> <p>Como retaliação, muitas foram as demissões e os grevistas presos só encontraram a liberdade depois de anos em úmidas celas.</p> <p>Frente aos problemas enfrentados as pautas sequer entraram em negociação.</p> <p>Além das perdas da greve e de não ter nenhuma reivindicação atendida, as forças contrárias foram tão severas que o movimento operário só conseguiu se reorganizar depois de décadas.</p>
<p><b>Entre 33 e 48 pontos:</b></p> <p><b>Grevistas derrotados!</b></p> <p><b>“Nível 2”</b></p>	<p>Apesar da organização operária ter ganhado visibilidade durante a greve, o Estado e os Industriais levaram a melhor dado a exploração das fragilidades que obtiveram do movimento.</p> <p>A ação direta não teve a repercussão suficiente entre os trabalhadores e a população manteve-se fiel aos seus próprios problemas. E o contra-ataque aos grevistas foi mais forte que sua organização.</p> <p>Como retaliação, muitas foram as demissões e os grevistas presos só encontraram a liberdade depois de anos em úmidas celas.</p> <p>A repressão aumentou e os trabalhadores recuaram. A falta de nenhuma conquista parcial e as perseguições acarretam ainda sérios efeitos no movimento operário que só conseguiu se reorganizar muitos anos depois.</p>

**Entre  
49 e 54  
pontos:**

**Vitória da greve!  
“Nível 3”**

A greve mostrou-se resistente e conseguiu ser suficientemente forte para impor que o Estado e os industriais negociassem.

Os grevistas conquistam aumento salarial de 10%, o cumprimento das leis de proteção ao trabalho de menores e das mulheres e a não-demissão de grevistas e a liberação dos grevistas presos.

Muitos pontos, entretanto, não foram negociados: a aprovação de medidas para controle de preços dos gêneros alimentícios e para evitar adulteração e falsificação dos mesmos; a jornada de trabalho de 8 horas, o pagamento pontual dos salários e a requisição de gêneros para alimentação pública como forma a garantir que a sobrevivência não estivesse à mercê da especulação não foram aprovados.

Em especial é muito importante o fato de não se ter a garantia do direito de associação trabalhista e de reunião para o futuro do movimento.

Apesar de vitoriosa a situação não apresenta bons indícios de do movimento operário ter criado raízes. Foi uma vitória importante, porém momentâneo. Ao passo de alguns anos o que movimento é diluído em disputas internas e pela perseguição policial.

**Entre  
55 e 73  
pontos:**

**Vitória da greve!  
“Nível 4”**

O movimento consegue ampla adesão dos trabalhadores. O Estado e os industriais não tiveram outra alternativa a não ser ceder a grande parte das reivindicações dos trabalhadores.

Dessa forma os grevistas conseguem aumento salarial de 20%, o cumprimento das leis de proteção ao trabalho de menores e das mulheres, a não-demissão de grevistas, a liberação dos grevistas presos, a aprovação de medidas para controle preços dos gêneros alimentícios e para evitar adulteração e falsificação dos mesmos.

Em especial é muito importante a garantia do direito de associação trabalhista e de reunião para o futuro do movimento.

Pontos como a jornada de trabalho de 8 horas, o pagamento pontual dos salários e a requisição de gêneros para alimentação pública como forma a garantir que a sobrevivência não estivesse à mercê da especulação não foram aprovados.

Entretanto, como resposta e para evitar novas movimentações trabalhistas, nos anos subsequentes o movimento é perseguido.

**Mais de 73 pon-  
tos ou mais:**

**Vitória da greve!  
“Nível 5”**

O movimento operário superou a própria greve e as negociações: as ações diretas levaram os trabalhadores e grande parte da população a perceber que eles não precisavam mais do Estado e dos seus patrões.

Os trabalhadores enfrentaram as forças repressivas. Muitos policiais insubordinam-se e passaram para o lado dos revoltosos.

Órgãos governamentais foram atacados e muitos dos industriais foram vistos fugindo das cidades.

Os alimentos foram distribuídos e a tomada das fábricas pelos trabalhadores tornou-se regra.

Estas notícias ganham respaldo no campo cafeicultor e o movimento se espalhou país a fora.

A apregoada revolução social irrompeu.

O esboço de uma nova sociedade era escrito pelas mãos dos operários e camponeses.

Fonte: O autor, 2017.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como busquei enfatizar na *live* da Rede de Saberes, o desenvolvimento de metodologias de ensino desafia os professores a reconhecerem-se como pesquisadores e construtores de instrumentos didáticos, atuando assim como incentivo à formação continuada. O desenvolvimento de um jogo não é um percurso simples, porque exige pesquisa, a realização de diversos testes, de um balanceamento que faça com o jogo se *torne jogável*, os chamados *playtests*. Isso porque há uma distância que deve estreitar-se entre o que se idealizou com o protótipo e a execução do jogo no tabuleiro. Por exemplo: os jogadores podem *morrer* no primeiro turno ou antes mesmo de jogarem; os objetivos do jogo podem ser alcançados muito rapidamente ou se alongar indefinidamente sem que ninguém o atinja; o jogo pode ficar demasiado fácil ou impossível de se vencer, entre outros.

É importante registrar matematicamente o que acontece no jogo. Isto torna visível alguns dos problemas que estão constituindo a sua base, que nem sempre são perceptíveis. Não é à toa que tanto pelo tempo que leva a se criar as soluções cabíveis, quanto pela complexidade destas tarefas, o que designo como base matemática é indubitavelmente a parte mais difícil de se criar um jogo, uma vez que nela estão envolvidas a finalização do processo global de produção, e esta duração não pode ser quantificada com uma margem segura. Projetar jogos menos complexos também pode facilitar o processo. Uma vez que possuem menos elementos, acaba sendo mais simples de se balancear.

O processo de produção e análise de jogos mais coletivo é uma boa opção. Mesmo que o jogo seja concebido por uma pessoa ou um grupo, é sempre válida a opinião dos jogadores que, com frequência, notam pontos que passam despercebidos, tiram dúvidas, apontam sugestões que enriquecem o trabalho. Além do fato de que, quanto mais pessoas envolvidas na criação de um jogo, maiores as chances de ser finalizado em um prazo mais curto (BERNARDES, 2017).

Combinado com a mediação do professor, os jogos podem alcançar satisfatoriamente a aprendizagem dos estudantes, além de revisar e mobilizar conceitos. Até porque, se a aprendizagem opera no limiar entre a inércia e a transformação dos educandos e dos educadores, talvez devamos nos arriscar mais e coletivamente por uma educação emancipadora. A sorte está lançada! Que rolemos os dados!



## REFERÊNCIAS

BERNARDES, Mateus Pinho. **À luta camaradas! A greve geral de 1917 - São Paulo**: ensino de história e análises de conjuntura através de um jogo de tabuleiro moderno. 2017. 308 p. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PPEH0006-D.pdf>. Acesso em:

BERNARDES, Mateus Pinho. Reflexões sobre o lançar de dados na sala de aula. considerações sobre o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro moderno para o ensino de História e suas possibilidades. **Revista História, histórias**, volume 7, número 13, jan. jun. 2019. p. 56-77.

FERMIANO, Maria A. Belintane. O jogo como um instrumento de trabalho no Ensino de História? Revista História Hoje. **Revista eletrônica de história**. 2005, vol. 3, n. 7. Disponível em: [https://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID\\_REVISTA\\_HISTORIA=7](https://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=7). Acesso em: 14 abr. 2015.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. pp. 63-98.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História. GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 117-147.

GUIMARÃES NETO, Ernane. Jogo de tabuleiro se renova, volta à moda e ganha mercado. **Folha de S. Paulo**. Mercado (caderno). Domingo, 22 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2211200916.htm>. Acesso em: 16 nov. 2014.

LOPES, André Pereira Leme. Lições em jogo. Competições criadas a partir de diferentes temas históricos provam que educação e diversão podem, sim, caminhar juntas. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Edição 72. Set. 2011. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/licoes-em-jogo>. Acesso em: 6 ago. 2016.

LOPES, André Pereira Leme; FONSECA, Renato. Dados e cartas na escola: o potencial pedagógico dos jogos não-eletrônicos. **SBGames 2012. XI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**. 2, 3 e 4 de Novembro de 2012. Centro de Convenções Ulysses Guimarães. Brasília – DF. Disponível em: [http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C\\_S12.pdf](http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C_S12.pdf). Acesso em: 6 ago. 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. pp. 99-117.

MILLÁN, Germán Palomar. **Los juegos de mesa**. Creación y producción. Departamento de Dibujo. Universidade de Granada, Espanha. 2012.

NALLIN, Claudia Góes Franco. **Memorial de Formação**: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – UNICAMP – Campinas, SP: [s.n.], 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=15526>. Acesso em: 5 nov. 2015.

PORTAL EDUCAÇÃO. Origem dos jogos e brincadeiras. **Portal Educação**. 6 de fevereiro de 2013. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/origem-dos-jogos-e-brincadeiras/32269>. Acesso em: 2 nov. 2015.

STRATEGOS. Jogos Alemães Durante a Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Antes do *boom* dos anos 90, os alemães já produziam material próprio desde o sec. XIX. **Strategos**. Jogos de Estratégia e história militar. 15 de agosto de 2011. Disponível em: <http://strategosjogos.blogspot.com.br/2011/08/jogos-alemaes-durante-primeira-e.html>. Acesso em: 18 mai. 2016.

VASCONCELOS, Evaldo. Uma breve história dos jogos de tabuleiro (parte 1). **Pipoca e Nanquim**. 14 de janeiro de 2012. 2012a Disponível em: <https://pipocaenanquim.com.br/games-2/uma-breve-historia-dos-jogos-de-tabuleiro-parte-1/>. Acesso em: 5 nov. 2015.

JACK EXPLICADOR. **Jack Explicador**. Canal de YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCMs6WID6rA2OYGCKbB0202A>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BOARD GAME GEEK. **BoardGameGeek**. Disponível em: <https://boardgamegeek.com/>.

LUDOPEDIA. **Ludopedia**. Disponível em: <http://ludopedia.com.br/>. Acesso em: 14 ago. 2016.



# 6

Robson Ferreira Fernandes

## **O QUE PODE UM CARTAZ DISCENTE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE FALAR E RESISTIR?**

Possibilidades de uma educação  
democrática e laica

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.95491.06

## INTRODUÇÃO

Este artigo se ampara nas falas promovidas pelo autor na *live*<sup>28</sup> ocorrida no dia 18 de maio de 2021, via canal do *YouTube* do Programa Rede de Saberes – Polo UAB Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, no 4º ciclo de propostas. O título “Diálogos sobre Gênero, Sexualidade e Educação: o que eu tenho a ver com isso?”, ministrada pelo autor deste texto, propõe reflexões acerca da pesquisa feita no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>29</sup>.

Início com alguns diálogos convidativos, ou seja, para quem se sentir tocado ou tocada com esse texto, que possa fazer uso posteriormente de uma leitura atenta e cautelosa da minha dissertação, porque ela não fala só sobre ensino de história, gênero e sexualidade, ela fala sobre mim, sobre ser professor em tempos obscuros, fala de resistência, de amor, empatia, afeto, diversidade, laicidade, escola e, acima de tudo, indica RESPEITO. Eu a intitulei de “ENTRE RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA E OFENSIVA CONSERVADORA: FONTES E SUBJETIVIDADES DO PROJETO “GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA” (2015-2016)”<sup>30</sup>, na área de concentração de Ensino de História, linha de pesquisa: Saberes Históricos no espaço escolar, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), do Centro de Ciências da Educação, da UFSC.

A pesquisa realizada pretendeu consolidar reflexões sobre o projeto “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), vinculado ao “Projeto Papo Sério”, um projeto de extensão da UFSC, realizado pelo Núcleo de Identidades e Subjetividades (NIGS) no campo da Educação, e que articulava gênero, sexualidades, diversidade e direitos humanos. Possuía três eixos de atuação distintos: oficinas temáticas, um concurso de cartazes e organização de eventos acadêmicos (seminários, intervenções, mesas redondas, debates). Ocorreu entre 2007 e 2015 e foi coordenado pela profa. Miriam Grossi. A proposta de pesquisa da dissertação de mestrado do autor era ter o intuito de investigar de que modo o projeto atingiu a Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl (EEBCAL), situada em Águas Mornas,

28 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7PibvUBJjaw&t=5746s>.

29 A pesquisa foi orientada pela professora Janine Gomes da Silva.

30 Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PPEH0026-D.pdf>.



a partir do recorte temporal de 2015 e 2016. Os anos foram escolhidos por motivos distintos; em 2015, finda o projeto Papo Sérió na UFSC e 2016, a EEBCAL cria o seu concurso de cartazes. É importante pontuar que todo esse processo se deu a partir de luta e resistência diante da onda conservadora e reacionária que perseguem até hoje os debates de gênero e sexualidade na escola, por meio do discurso da chamada “ideologia de gênero”, uma das pautas do Movimento Escola Sem Partido (ESP). Sempre me coloquei na disposição de não negligenciar temas que são tão valiosos e importantes, e que custaram muitas vidas.

A escola selecionada para a pesquisa, que ainda tem na sua nomeação a figura de um coronel, tem algumas peculiaridades, pois em nenhum outro momento de sua história, um projeto sobre gênero e sexualidade havia tomado conta de toda comunidade escolar e saiu dos seus próprios muros e tornando-a conhecida nacionalmente, movimentou sujeitos diversos da comunidade escolar e foi referência na promoção e construção da igualdade de gênero. A EEBCAL foi e continua sendo, para mim, símbolo de afeto e amor, pois, além de aplicar o projeto no seu território, foi a primeira escola em que comecei a lecionar, lá no ano de 2011. Portanto, a minha atuação docente nessa escola se fez com história profissional, afetos entre professoras e professores que levo como amigos/as/ues.

Na pesquisa se objetivou explorar alguns registros e fontes referentes ao período de implementação do projeto “Gênero e Diversidade na Escola” na EEBCAL durante os anos de 2015 e 2016, tendo em vista evidenciar alguns impactos do mesmo junto aos discentes, docentes, equipe pedagógica e gestora, para viabilizar novas possibilidades para o Ensino de História, a partir da reflexão teórica e metodológica nas questões de gênero e sexualidade. Os caminhos para atingir este objetivo geral se deram a partir de outros objetivos específicos, tais quais: analisar o processo de implementação de propostas metodológicas do projeto “GDE”, realizadas durante o período de 2015 e 2016 na EEBCAL; selecionar alguns cartazes que foram produzidos por discentes e docentes durante o período do projeto: recolher algumas informações midiáticas, bem como vídeos e impressos que foram veiculados durante o desenvolvimento do projeto nos anos de 2015 e 2016; identificar e examinar algumas informações que foram veiculadas nos jornais e noticiários impressos; compreender as interseções entre o Ensino de História, Relações de Gênero e Sexualidade; respaldar os conteúdos curriculares de gênero e sexualidade acerca do projeto via legislação vigente educacional; entender como o movimento Escola sem Partido e as demandas conservadoras, reacionárias e fundamentalistas afetaram os debates de gênero e sexualidade no percurso do projeto.



A pesquisa abordada foi qualitativa, tendo como paradigmas o conceito interpretativo, quando explica a representação dos sentidos dos dados, e o sociocrítico, quando impele a autonomia reflexiva crítica. A historiografia dessa escrita foi interpretativa no âmbito do Ensino de História e dos Estudos de Gênero, dialogando com autores dessas áreas de conhecimento. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que é própria da educação, que visa contribuir para a tomada de decisões/mudanças. Na prática, eu fui o gestor da mudança; na crítica, eu conduzi à reflexão crítica/teoria.

Os procedimentos metodológicos versaram sobre algumas fontes do projeto “Gênero e Diversidade na Escola” e nas narrativas de pessoas que concederam entrevistas e que compuseram a dimensão propositiva do estudo, que consistiu na produção de um vídeo. Na pesquisa, houve uma análise da própria prática docente, na perspectiva da autorreflexão como modalidade de pesquisa. A linguagem escrita do texto foi neutra para respeitar as diferentes formas de existência. Portanto, como exemplos, usei palavras do tipo alunos, alunas, alunes, todos, todas, todes, meninos, meninas, menines etc. A minha dissertação alcançou uma dimensão própria e singular, pois a mesma se justificou com a minha necessidade pessoal e docente de viabilizar a pertinência do tema na educação, inferindo sua relevância social e originalidade.

A respeito da discussão sobre fontes na pesquisa, é importante dizer que as mesmas têm se ampliado e se transformado. Hoje, com as significativas mudanças nos modos de ensinar História e na historiografia, as emoções, a vida cotidiana, as sexualidades, etc., qualificam outros modos de pensar uma fonte histórica. Para trazer as fontes para a sala de aula, me enxergava na condição de seletor de materiais para conduzir o projeto. Dialoguei com o prof. Nilton Mullet Pereira e prof. Fernando Seffner nessas questões, sobre a qual eles indicam que “o trabalho em sala de aula com documentos por ser pensado nesta ótica de criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o ensino de história, em conexão com a formação da identidade dos alunos, situados em determinado contexto histórico, que necessita ser entendido” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 116). Algumas das principais fontes como instrumentos de coleta de dados que se instalaram e surgiram a partir do projeto foi o jornal, a revista, materiais pedagógicos elaborados no decorrer do projeto, os depoimentos para o vídeo, os cartazes produzidos pelos/as/es alunos/as/es, bem como os marcos legais da educação.

Os temas recorrentes das fontes nos impelem a pensar também nas subjetividades, nas relações entre sujeito e sociedade. Um sujeito singular que se constitui na cultura,

na linguagem, na história, na diversidade é sujeito de gênero, raça, etnia, classe, geração, sexualidade e todas as diferenças que podem ser nomeadas.

Dialoguei, na pesquisa, com as contribuições de Michel Foucault (2008a) sobre essas questões. O autor descortina as subjetividades interiorizadas e as considera em termos históricos, sociais e políticos, como formas de produção. No campo educacional, a subjetividade do/a/e aluno/a/e não é igual às subjetividades do corpo discente, já que, embora tenham similitudes, se diferenciam, pois se definem por meio de disputas, jogos de poder, sentimentos, racionalidades, consciências que caracterizam as subjetividades relacionadas aos grupos ou aos indivíduos. Diante disso, os cartazes, o projeto e as relações interpessoais analisados na pesquisa imbricaram questões ligadas à necessidade de pensar não só as fontes, mas as subjetividades que foram construídas na EEBCAL.

Como dimensão propositiva da pesquisa, foi criado um vídeo intitulado de “Eu, Outro e Nós: os silêncios, as permanências e as transformações do projeto ‘Gênero e Diversidade na Escola 2015-2016’ na EEBCAL”<sup>31</sup>. O vídeo está disponível no meu canal do *YouTube*, que se chama “Prof. Robson Fernandes”, bem como a ficha técnica. A logística para criar o vídeo não foi fácil: caminhei sozinho, sem ajuda financeira do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UFSC no qual fui discente, e com pouca experiência e recursos nas questões de edição, filmagem e aparelhagem. Pensei em movimentar muitas pessoas, porém no cenário pandêmico da Covid-19, fiquei submetido a repensar as ideias iniciais do vídeo. Com antecedência, pontuei os detalhes e tempo hábil para estruturar este produto, tendo os cuidados básicos de saúde. O local de gravação foi na EEBCAL, num sábado de 37º *Celsius* em Águas Mornas. Estas movimentações para a criação deste recurso audiovisual versaram sobre blocos de entrevistas que foram presenciais, onde o recolhimento das informações se deu a partir das narrativas dos sujeitos que participaram do projeto. Usei algumas filmagens da estrutura da EEBCAL e alguns cartazes produzidos pelos/as/es alunos/as/es que transitaram no vídeo entre uma fala e outra. Os sujeitos deslocados foram escolhidos a partir da presença ativa deles no projeto, bem como a condição de tempo disponível para a entrevista. Além de mim, participaram do vídeo uma professora de Língua Portuguesa (coordenadora também do projeto), o gestor da EEBCAL, um ex-aluno e uma ex-aluna que foram afetadas pelo projeto em 2015, e hoje, ela é licenciada em Pedagogia, e ele, estudante de Odontologia. Todos os sujeitos assinaram um Termo de Autorização para uso de imagem e voz, para assegurar a

31 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nsbBAqYO3\\_Y&t=1346s](https://www.youtube.com/watch?v=nsbBAqYO3_Y&t=1346s).

legalidade. Sobre as categorias propostas para o roteiro das entrevistas, elas se estruturaram em quatro grandes blocos: 1 Narrativas pessoais, 2 Memórias dos silêncios, 3 Permanências e 4 O que mudou na minha vida com esse projeto? Os/as entrevistados/as aceitaram o convite com prontidão. É importante salientar que todo o processo, desde o convite até o contato presencial dos/as entrevistados/as, foi de trocas afetivas, de amizades, de indignações com situações ofensivas que passamos juntos/as/es e que deturpavam o projeto, e hoje servem de aprendizagens. São pessoas que um dia entraram na minha vida e permanecem até hoje.

A dissertação está dividida em três capítulos, seguindo com os seus subcapítulos. Este documento pode contribuir para a ancoragem de docentes nos debates feitos em sala de aula, no respaldo legal das discussões de gênero e sexualidade, e um motivador de inspiração para a luta de uma educação democrática e laica.

O capítulo 1, intitulado de “Ensino de História e Relações de Gênero via resistência democrática: trajetos teóricos e legais”, nos impele a refletir sobre a linha de pesquisa ‘Saberes históricos no espaço escolar’ do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), o surgimento em 2011 do Grupo de Trabalho de Estudos de Gênero da Associação Nacional de História (ANPUH) que permite uma abertura para publicações e é perceptível o aumento de trabalhos feitos nas áreas do ensino; a importância de mais um trabalho nas temáticas para o Programa e as conexões entre os estudos teóricos de gênero, sexualidades, diversidade e os marcos legais que legitimam a importância do debate em sala de aula; os referenciais teóricos nos estudos de gênero e no ensino de história que foram estudados e selecionados para as discussões. Situo o tema com a História e com o Ensino de História, numa perspectiva de entendimento dos sujeitos históricos e suas relações com o Ensino. Essas questões estão divididas em subcapítulos, tais quais “1.1 Marcos Legais da Educação no Brasil: o que eles falam sobre gênero e sexualidade?”, que traz a Constituição Federal de 1988, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/1996, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Caderno de Orientação Sexual, a Base Nacional do Ensino Médio – 2018, a Proposta Curricular de Santa Catarina – 2014, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense – 2019. No item “1.2 Gênero, Sexualidade, Feminismo e outras ‘marcas potentes de sujeição’ na escola”, diálogo com a Joan W. Scott para compreender gênero, para onde a mesma irá colocá-lo como

“um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1990, p. 88). Conversei com o caderno de Orientação Sexual, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para entender as sexualidades, com Djamilia Ribeiro para compreender o Movimento Feminista numa perspectiva interseccional, com María Lugones (2008; 2011) para entender as “marcas potentes de sujeição”: raça, gênero, classe, sexualidade, etc., e Preciado que (2014) que utiliza a expressão “ficções políticas vivas” para refletir sobre a produção discursiva ou “invenção” de conceitos (sexualidades, gênero, raça, classe, identidades, nacionalidade, geração, sexo). Para entender o que é corpo, diálogo com Sander, e com a Butler, busco compreender a norma, pois ela diz que “as categorias de identidade nunca são meramente descritivas, mas sempre normativas”.

No capítulo 2, “O passo a passo do projeto ‘Gênero e Diversidade na Escola’ (2015-2016)”, os elementos teóricos e metodológicos do projeto se dissolvem na perspectiva de entender a EEBCAL, como aconteceu e qual caminho percorreu o projeto, quais dinâmicas, oficinas e atividades que foram propostas e alguns resultados, quais temas foram aplicados, os prêmios recebidos, o uso de imagens para identificar os cenários do projeto. Eles foram dissolvidos nos subcapítulos “2.1 Sobre Direitos Humanos, Vulnerabilidade e Interseccionalidade”, “2.2 Sobre Mídia e Violências”, “2.3 Sobre as premiações de 2015: o projeto quebra os muros da escola” e “2.4 Sobre Escola: lugar de respeito às diferenças e construção da igualdade”.

No capítulo 3, “Os cartazes, os tensionamentos e a ofensiva conservadora: Por que continuar?”, apresento um tratamento mais analítico e teórico do uso de imagens no ensino de História, através das fontes usadas para dialogar com o projeto, os cartazes, dialogando com o Ulpiano T. B. Meneses, aborda que “as imagens não contribuem apenas para representar o passado, mas também para construí-lo; em seguida, que os diferentes modos de representação visual [...] deixam marcas específicas nessa produção do passado” (MENESES, 2012). Os cartazes foram expostos no percurso da dissertação para conduzir o leitor ao objeto final do projeto. Como eles estão vinculados às categorias de Interseccionalidade, Violências, Gênero, Escola, Respeito e Igualdade, não houve separação por ano ou série, admitindo identificar partes integrantes de um todo. Nesse capítulo, eu trouxe algumas fontes digitais (*prints* de *sites*, comentários feitos nas notícias que foram veiculadas na internet) de situações ameaçadoras e desqualificadoras que o projeto recebeu; escrevi sobre a minha atuação de resistência diante da ofensiva conservadora que se instala, desde uma movimentação contestatória de pais sobre os temas abordados na

EEBCAL, das entrevistas concedidas em meios de comunicação até a chegada do projeto nas mãos do Escola sem Partido. Essas temáticas estão divididas nos seguintes subcapítulos: “3.1 O que foi divulgado, o que foi comentado acerca do projeto: cenas ofensivas” e “3.2 O medo alimenta o agressor, a resistência me faz continuar”. E será acerca deste último capítulo que aprofundarei a seguir algumas reflexões sobre os materiais visuais, os cartazes, e tudo o que eles impeliram na comunidade escolar e sociedade de forma geral.

Contudo, a partir dos projetos investigados para a pesquisa, passei por perseguição, assédio, ameaça e vários questionamentos acerca das minhas práticas pedagógicas na docência, tudo isso a partir da onda conservadora e reacionária que se instala de uma determinada forma no país, que diariamente colhemos frutos dessa árvore que não é democrática e laica. Os cartazes foram iscas para os/as predadores/as antidemocráticos do Escola sem Partido. Todavia, durante o projeto e a cada aula que intersecciono as questões de gênero e sexualidade nos fatos históricos me vejo na condição de resistência. E, resistência democrática docente é a palavra de ordem diante da onda conservadora.

## OS CARTAZES E OS TENSIONAMENTOS

Atualmente há muitas inovações tecnológicas transportadas para a sala de aula, que compreendem desde o que é produzido na imprensa, televisão, até a enorme gama do que é produzido e veiculado pela internet e redes sociais. Portanto, o gerenciamento de toda essa carga de conteúdos, a reflexão e a articulação entre eles está cada vez mais difícil. Em diversos momentos os/as estudantes se depararam com situações de confronto entre todas as informações para escolherem uma temática e colocar no cartaz. Os cartazes foram produzidos a partir de oficinas, palestras, atividades temáticas sobre gênero e sexualidade entre os anos de 2015 e 2016, por alguns docentes da Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl, de Águas Mornas – SC. O foco principal deste artigo contempla algumas dimensões de análises visuais feitas dos cartazes. Os desenhos, as imagens, as palavras puderam ilustrar a sensibilidade e as disputas que os/as estudantes tiveram com os temas estudados, porém é de difícil avaliação perceber como cada sujeito se colocou na dinâmica de confecção dos cartazes. Os cartazes deixaram rastros profundos na comunidade escolar, pois eles “não estão na parede (ou na



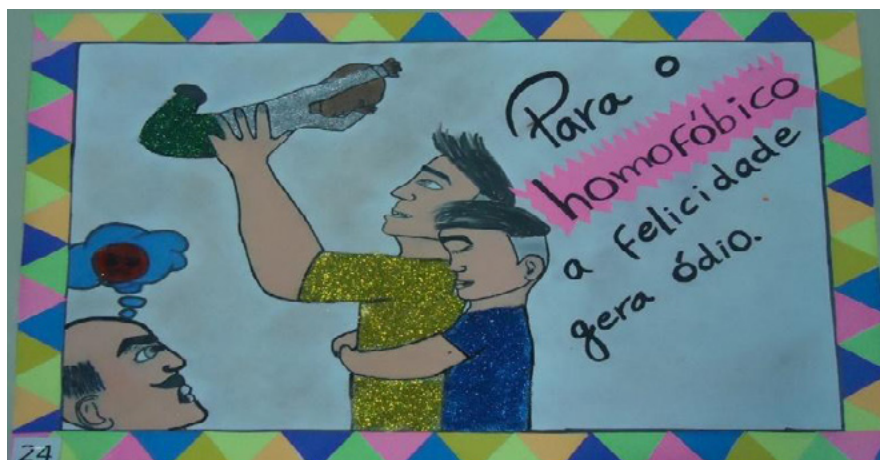
tela), nem apenas na cabeça, mas eles acontecem, têm lugar – e sempre por intermédio da transmissão e da percepção” (MENESES, 2012, p. 247-248).

Os cartazes ilustraram os projetos, ampliaram as informações, como também trouxeram informações no lugar do texto. Assim como se procede com outras fontes históricas, sejam fontes visuais ou verbais, em relação a esses documentos de arte de modo geral, é importante que se conheça o autor, como se deu a produção da obra e em que época foi produzida. Para Ulpiano T. Bezerra de Meneses, a complementaridade das fontes é sempre bem-vinda, pois, com efeito,

fonte visual e fonte verbal pertencem a sistemas de representação diversos e, portanto, comunicam informações e significados diferentes. Basta lembrar que a imagem visual se realiza no espaço e fornece de imediato a totalidade das coisas, pessoas, eventos e suas relações; já a fonte verbal se realiza no tempo, acumulando unidades de informação em sequência, podendo explorar com mais eficácia relações temporais. A fonte escrita, por sua vez, faz jus a um acréscimo de especificidade por compartilhar algo de visibilidade. Em suma, ambas as fontes desvendam aspectos diversos de um mesmo objeto de conhecimento (MENESES, 2012, p. 253).

No caso do concurso de cartazes, as ilustrações foram obtidas pelo trabalho dos/as estudantes. Cartazes reproduzidos que retratam as questões de gênero, sexualidades, violências, entre tantos outros temas são bons recursos para tornar mais concretos os conteúdos abordados em sala de aula.

Figura 1 - Cartaz - Violências



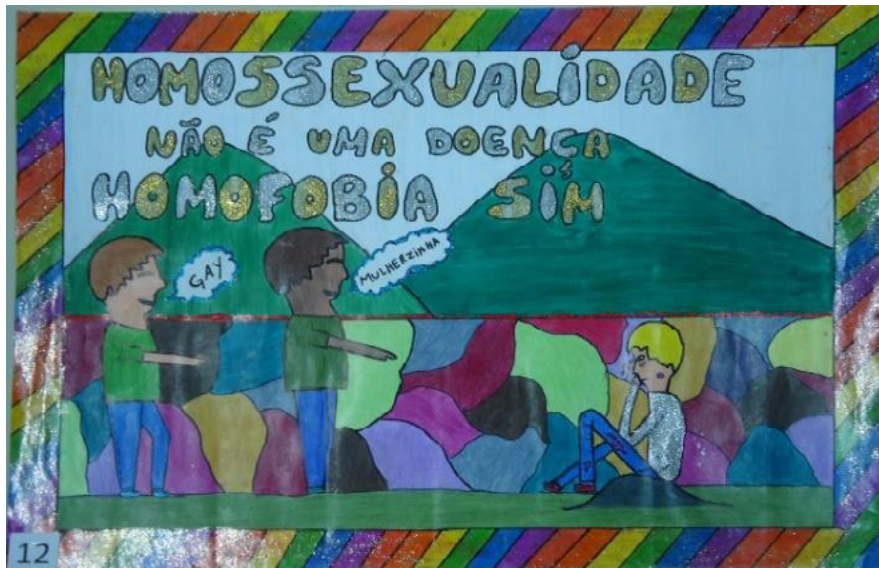
Fonte: arquivo pessoal.

O trabalho com fontes históricas exige um constante aprimoramento nas técnicas de leitura e de interpretação das imagens. Os estudos e trabalho sobre as imagens, especialmente o cartaz que é o foco deste texto, têm também importante papel no papel reflexivo do estudo da História. Esse documento visual nos interpela no tempo para revelar as informações e emoções, uma vez que “as imagens não contribuem apenas para representar o passado, mas também para construí-lo; em seguida, que os diferentes modos de representação visual [...] deixam marcas específicas nessa produção do passado” (MENESES, 2012, p. 259). Ao ser analisado, ele nos revela muitas maneiras de dialogar e intervir com o seu conteúdo. Os cartazes não podem ser pensados somente como produtos daquele tempo; eles precisam ser compreendidos nas suas temporalidades, espaços, relações sociais, subjetividades, etc. No mesmo momento em que são divulgados na internet, eles trazem consigo uma problemática contemporânea. Como vivemos na era da cultura visual exacerbada pelo intenso uso da tecnologia na produção de imagens, sabemos, por exemplo, que na atualidade uma imagem pode ser amplamente manipulada e modificada através do trabalho da edição, e os/as estudantes desde muito cedo interagem com vários tipos de mídias. Para distorcer o fato, muitos usam dessas ferramentas para criar discursos e realidades contrárias ao que foi estabelecido. Mas essas questões não findam por aí; o interesse de atacar os assuntos dos cartazes, bem como seus desenhos e frases, parte da necessidade ideológica de um grupo sobre o outro, como no caso do Escola Sem Partido (ESP).

O que as representações visuais dos cartazes querem nos dizer? Elas falam por si mesmas, ou há necessidade de interlocução com aquele/a que analisa? Quais são as fronteiras epistemológicas que os cartazes nos indicam? O que pensar sobre beleza e feiura na estética de cada cartaz? Como fonte do projeto e objeto histórico, o cartaz dialoga com quais sujeitos? Quais são as marcas temporais que são perceptíveis na materialidade dos cartazes? Essas contestações nos permitem aprofundar o debate crítico sobre a importância do uso de imagens; os corpos que um dia os criaram são os mesmos que pensaram antes de concretizá-los. Esses documentos visuais legitimam o resultado das diversas metodologias usadas no decorrer dos projetos no ano de 2015 e 2016. O que está em questão não é o resultado final, isto é, se ficou belo ou feio, e, sim, o processo de elaboração, as trocas de experiências, os diálogos, a conscientização dos temas abordados, as emoções depositadas numa cartolina, o interesse e participação no projeto, as relações humanas entre todos/as/es, a empatia, a alteridade, a solidariedade, a manutenção da tolerância, o respeito pela diversidade e o apreço pelos direitos humanos.

Os cartazes podem ser divididos em categorias analíticas para nos fazer pensar sobre os saberes produzidos na efetivação do projeto diante do entendimento das diversas propostas temáticas pelas quais os/as estudantes foram afetados/as num processo de ensino-aprendizagem. Problematicar as informações contidas nos cartazes é permitir um diálogo com os conhecimentos científicos, teóricos e metodológicos já produzidos na História da humanidade. A natureza visual do cartaz é de interesse histórico, pois em “qualquer domínio da História, é imperioso mobilizar todo e qualquer tipo de documento disponível que seja pertinente à problemática em causa [...] e trabalhar com descrições de objetos visuais pode ser indispensável para muitos objetivos” (MENESES, 2012, p. 253).

Figura 2 - Cartaz - Violências



Fonte: arquivo pessoal.

A imagem como artefato histórico, algo material, é documento, mas não só. É possível analisá-lo sem compreender as movimentações de sua elaboração? Não! É fundamental organizar um processo de entendimento do saber que crie como atividade de pensamento a prática da leitura das imagens num todo, articulando as suas representações com o tempo de criação. O Ensino de História contribui de forma bastante significativa para colocar os/as estudantes na observação das imagens como fontes históricas e propor a exploração, a reflexão, a comparação e a formulação de hipóteses sobre diferentes imagens. Importante colocar em questão a ação de fazer perguntas sobre as imagens. As imagens contidas nesta escrita são caminhos para dialogar com o que estava sendo proposto no projeto. Porém,

nem sempre quando trabalhamos com a desconstrução de estereótipos e preconceitos, conseguimos perceber que alguns ainda são reforçados e presentes.

Algumas imagens trouxeram, às vezes de forma silenciosa e despercebida por aqueles/as que não analisam criticamente ou não têm leituras específicas sobre as temáticas de gênero e sexualidade, ideias machistas, racistas, homofóbicas, sexistas, capacitistas, misóginas, etc. Sendo assim, o que conduz os/as estudantes a alimentarem essas questões no cartaz, como o apresentado na Figura 3, mesmo dialogando com as temáticas do projeto e orientações conduzidas pelo professor? Ao fazer uma análise da Figura 3, coloca-se em questão o homem negro como violento, abusador, agressor, que quer corrigir a orientação sexual de uma mulher lésbica através da violência. Na figura em questão, há uma frase “Estupro corretivo é inadmissível” e uma mulher branca, lésbica, suas mãos estão amarradas com cordas, ela possui olhos azuis e está seminua. Por que é um homem negro que se apresenta com braços fortes? Por que uma mulher branca, lésbica? O que levou os/as estudantes a colocarem esses sujeitos e marcadores designados no corpo, em uma posição de violência? O que concluir dessa imagem em foco, pensando na potência de produzir efeitos e transformações? Qual realidade os/as estudantes querem passar com essa imagem?

Figura 3 - Cartaz – Violências



Fonte: arquivo pessoal.

É válido estabelecer uma conexão entre memória e imagem, sabendo que os significados das fontes históricas, como as imagens, são repletos de epistemologias das lembranças vividas e consciência sensível, pois “o caráter sensorial e afetivo da imagem e sua força evocativa fazem com que, muitas vezes independentemente de sua natureza, mas por suas relações biográficas, objetos visuais sirvam de gatilho para a rememoração, deixando em segundo plano os conteúdos específicos do suporte” (MENESES, 2012, p. 258). Uma possibilidade de entendimento da Figura 3, é a tentativa de compreender os motivos que atravessaram a criação do cartaz e identificar como os/as estudantes veem o negro na sua localidade, pois a comunidade escolar pertence a um município de colonização alemã, e que predominantemente são de corpos brancos.

Outro direcionamento é observar com cautela, e a partir de algumas fontes, os impactos que os cartazes propuseram na sociedade brasileira diante da onda conservadora e fundamentalista religiosa que se instalou fortemente no nosso tempo, ora por discurso de ódio, ora por ameaça e perseguição durante o projeto. Os cartazes dos projetos foram premiados e reconhecidos nacionalmente pelo Prêmio Direitos Humanos de 2015, e simultaneamente chegaram às mãos dos defensores do ESP. É nesse cenário que me vejo estarrecido pelos comentários avessos a essência do projeto. Alguns exemplos de sites foram utilizados para ilustrar os ataques virtuais caluniosos que foram cometidos às práticas pedagógicas. Os cartazes são fáceis de serem encontrados na internet, por meio de diversas fotografias. Essas fotografias são fontes e objetos da História do projeto. Assim como o documento escrito, essas fotografias, as imagens podem ser aliadas na formação dos/as estudantes, tanto pelo seu caráter ilustrativo como por trabalhar com elementos visuais bastante próximos das experiências dos/as estudantes. A imagem fotográfica necessita ser interpretada para que seja possível realizar sua leitura, buscando ir além da simples imagem retratada.

É importante considerarmos que qualquer imagem é passível de manipulação, no entanto entender as intencionalidades de quem a produziu e o contexto de sua produção é fundamental para conseguirmos compreender a imagem em toda a sua dimensão. A imagem registrada na fotografia precisa dialogar com outras fontes de pesquisa e ser contextualizada, para que se compreenda a trama na qual ela foi construída, os interesses que a cercam, a ideia que pretende consolidar, a memória que pretende construir.



A revolução, na consciência historiográfica, ampliou o horizonte da investigação histórica ao incorporar um conjunto amplo de registros que não se limitavam ao verbal escrito. A história deixou de ser definida pelo surgimento da escrita linear e ampliou seus sentidos para compreender que os olhos que vêem registram em imagens suas experiências visuais. [...] Qual o papel das imagens técnicas, notadamente a fotografia, como evidência, registro, fonte, mas também como uma versão da história? São múltiplas as experiências embutidas na prática de fotografar, consumir imagens e agenciar seus usos e funções sociais, daí a impossibilidade de definir fotografia no singular. A pluralidade de sentidos que podem ser atribuídos às fotografias revelam suas transformações no curso da experiência histórica contemporânea e obriga considerar qual o problema que essa fonte busca resolver, ou, ainda, qual a questão que necessariamente se levantou e para a qual somente as fotografias teriam a resposta. (MAUAD, 2012, p. 264)

Vivemos numa civilização das imagens. Numa época que busca reduzir o seu acontecimento através de uma imagem, ao invés de explicá-la e contextualizá-la historicamente. Essas imagens têm poder. As cores, os desenhos, as mensagens escritas, os traços, ora tão intensos e perfeccionistas, ora tão simples ao olhar do/a artista. As imagens que foram produzidas no percurso do projeto foram pensadas coletivamente, mas encontraram barreiras técnicas nas suas elaborações. Existiram estudantes que tinham talentos para as artes e outros não; estudantes com capacidades de reunir ideias e colocá-las no papel; estudantes sem interesse e motivação para a elaboração dos cartazes, muito menos para dialogar com os temas do projeto; estudantes que foram apoiados/as por outros/as para ganharem notas nas atividades avaliativas. Muitas foram as formas de atuação, participação, desenvolvimento, interesse e estudo dos/as estudantes no percurso do projeto. Hoje, o resultado materializado, o cartaz, não pode ser pensado isoladamente como objeto solto no tempo. Os cartazes são fontes de subjetividades que nasceram nos diálogos com outras subjetividades, individuais e coletivas.

O cartaz abaixo (Figura 4) reflete o tema da lesbianidade e deixa como informação escrita a frase “Diga não ao preconceito, aceite o amor”. A categoria de análise para evocar reflexões nesta imagem é o respeito, palavra que atravessou constantemente a essência do projeto. Percebe-se também o uso de cores vivas, fortes e o gosto pela arte de desenhar.

Figura 4 - Cartaz - Respeito



Fonte: arquivo pessoal.

Com as imagens pude mensurar os tensionamentos provocados entre os/as estudantes diante das temáticas de gênero e sexualidade, e a potência desses assuntos para o Ensino de História. Esses cartazes trazem consigo vida, afeto, conhecimento, experiência, resiliência, humanidade, respeito, direitos, tolerância, empatia, etc. São palavras que constantemente estavam saindo da minha boca durante uma explicação para os/as estudantes. Isso tudo foi um escudo para me defender das ondas de ignorância e tentativas de silenciar o que estava sendo feito no território escolar, propagado pelos avessos às temáticas de gênero e sexualidades na escola.

O amor desenhado e escrito na Figura 5 vai além de uma materialização de um cartaz. Perpassa o imaginário dos desenhos animados através dos estereótipos de príncipe e princesa nos seus corpos brancos, que embate com as narrativas oficiais: o beijo entre duas princesas e dois príncipes.

Figura 5 - Cartaz - Respeito



Fonte: arquivo pessoal.

Os cartazes, como imagens visuais elaborados pelos/as estudantes, tomaram os espaços da escola, da universidade, da internet e de outros ambientes sociais a partir de intervenções das representações artísticas e culturais que fazem críticas aos padrões sociais, por isso foram tachados de deploráveis e ameaçadores, principalmente pelo ESP e seus apoiadores. Para quem circulou por onde os cartazes foram expostos ou colocados como objetos de análise, um olhar atento a essas produções pôde revelar mais do que se imaginava. Entre cores, letras, lantejoulas, pedaços de tecido, adesivos, as intervenções mostraram-se também como meio de questionar a desigualdade social tão visível na escola, na sociedade, bem como o machismo vivenciado diariamente por centenas de mulheres, o racismo cotidiano de pessoas negras, a homo-lesbo-transfobia no país que mais mata pessoas LGBTQIA+, além de outras questões tão presentes.

O cartaz em si expressa uma ação educacional, mas com cunho político e social, e foi realizado por estudantes que encontraram na arte uma forma de levantar tais críticas e questionamentos à realidade. Críticas essas que ora são preenchidas por mensagens de empatia, amor, alteridade, ora escancaram preconceitos e discriminações. O cartaz tem um caráter transgressor, que rompe fronteiras. É a arte contra o preconceito. E por ser arte, é revolução!

Figura 6 - Cartaz - Respeito



Fonte: arquivo pessoal.

O “respeito”, uma virtude moral que atravessou o projeto do início ao fim, foi essencial para provocar uma conscientização coletiva na escola. Ambas as Figuras 6 e 7 nos impellem a analisar essa categoria com a da liberdade. Uma pessoa respeitosa costuma abrir mão da sua liberdade para beneficiar outra pessoa. A pessoa que respeita observa aquilo que está ao seu redor e dedica um olhar atento às situações que ela percebe, especialmente, quando se trata das relações humanas. Ao analisar comportamentos, atitudes, ações e ideias que não pertencem ao seu mundo, ela abre a possibilidade para o diferente habitar o seu território social, cultural, político, etc. Essa percepção da realidade é instigada por reflexão que transforma a falta de humanidade em maturidade. A pessoa que respeita observa o outro, como ele pensa, se expressa, se comporta na sociedade. Respeitar e refletir precisam caminhar juntas.

Respeitar pessoas LGBTQIA+, mulheres, negros e negras, indígenas é conhecer o mundo em que vivem, suas identidades, suas experiências, seus direitos, suas cidadanias.

O respeito tem uma relação direta com a estima que temos pelas pessoas. Não importa quem elas sejam, de onde vieram, para onde vão, sua sexualidade, sua etnia, sua classe social; importa é o tratamento dado a ela com dignidade, um valor humano que precisa ser colocado em prática constantemente, não só por lindas e expressivas palavras, mas por atitudes. O respeito não seleciona, segrega, divide pessoas. O respeito acolhe, humaniza, tolera pessoas. Quando há respeito, há fortalecimento de laços humanos e que concretiza a convivência humana. Em termos práticos, é preciso reconhecer as pessoas, os seus sentimentos, as suas histórias e, acima de tudo, controlar as nossas reações, tornando o ambiente mais leve, saudável e feliz.

**Figura 7 - Cartaz - Respeito**



Fonte: arquivo pessoal.



## O medo alimenta o agressor, a resistência me faz continuar

É com respeito, tolerância, humanidade, sensibilidade, conhecimento e ação democrática na escola pública que tornaremos o ambiente escolar mais leve e saudável para todos/as/es expressarem suas existências. Mas não é fácil, quando há perseguições e ameaças aos docentes que propõem práticas pedagógicas que tenham o teor dessas temáticas. Ondas reacionárias e conservadoras tentaram (e ainda tentam) impor uma determinada ideologia, baseada em preceitos morais e religiosos na escola pública. Tentam silenciar a ciência de forma coercitiva, propõem calar as vozes da diversidade sexual, experimentam aprisionar a liberdade da educação pública e do fazer pedagógico, incutem negar os contextos históricos e legais, buscam implantar a falácia da “ideologia de gênero” nas políticas públicas educacionais.

Não foi fácil ser resistência, ora sozinho, ora com alguns pares, mas sempre estive convicto que a educação para a liberdade e democracia não falha. O medo de continuar a falar sobre essas questões sempre esteve e ainda está comigo, pois, muito mais do que você estar amparado legalmente por documentos sobre a educação, ter a abertura para o diálogo com todos/as/es, propor o entendimento dos diversos saberes científicos, marcar a construção de uma escola que tolere, respeite e humanize os seus espaços. Assim nesses ambientes o rosto da violência e do ódio pelo diferente, pela mudança, pela transformação de vida se farão presentes.

O ESP foi o principal movimento que tirou o meu chão e de tantos outros professores e professoras nos debates de gênero e sexualidades: esse movimento estabelece o medo dentro da escola, transformando-a num ambiente que não vai mais ser o ambiente do diálogo e da construção do conhecimento, porque qualquer situação que for considerada ideológica (não existe a definição do conceito de ideologia no *site* oficial do ESP), essa professora, esse professor estará sujeito a cumprir uma pena por isso; ele ou ela pode ser responsabilizado/a. Ambientes hostis, de denúncia, de pânico moral, de cerceamento da liberdade, de falta de interação pessoal convivem com o autoritarismo, com a ditadura e não pertencem à democracia.

A escola é responsável por proporcionar debates que não estão na pauta familiar. É necessário levar os/as estudantes a refletirem sobre tudo o que afeta, transgride, nasce, diverge, converge na sociedade. Penso que não deveria existir uma aula de História sem considerar o que está acontecendo na atualidade global, nacional, regional e local.

Os principais marcos legais que regem a educação brasileira são enfáticos quanto à necessidade da superação de desigualdades, discriminações e violências não só *na* escola, mas *a partir* da escola, o que traz implicações diretas ao currículo. Ignorar tais temas propositalmente, ou pior, restringir sua abordagem na escola constitui não apenas negligência, mas franco desrespeito aos princípios que regem a educação brasileira, fundamentados na Constituição e em leis específicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em tempos de ódio e contestações acerca das práticas pedagógicas de professores e professoras. O uso arbitrário de falácias que afetam o desenvolvimento dos trabalhos e atividades no território escolar se propaga por uma manifestação de pânico moral que censura, intimida, persegue e judicializa docentes das diversas áreas de conhecimento. Resistir a esses ataques nem sempre é fácil. Ser voz democrática em sala de aula, pautada pelos documentos vigentes da educação no Brasil, nos condiciona enquanto professores e professoras, especialmente da educação básica, a seguir um trajeto de pedras e espinhos, delícias e prazeres, dores e afetos, medo e insegurança, força e voz não calada.

Este capítulo não é o fim, mas o início de uma possibilidade coletiva de apoio e diálogo sobre as questões discutidas durante a escrita dele; ele busca encorajar professores e professoras a assumirem papéis responsáveis, éticos e compromissados com as relações subjetivas do interior de uma sala de aula. Sem medo de abordar temas que custam caro para as diversas áreas de conhecimento, especialmente na das Ciências Humanas. Os/as professores/as têm a responsabilidade de fazer abordagens reflexivas sobre o contexto social atual e que preenche as vidas dos/as estudantes e de todas as pessoas no tempo presente. Por mais que este tempo (durante a escrita deste texto, estávamos vivendo a pandemia da Covid-19 que parou o mundo) tenha afetado as relações subjetivas da sala de aula presencial, pensar em novas dinâmicas de ensino e múltiplas práticas pedagógicas, é submeter reflexões e experiências perante a realidade que está colocada.

A narrativa discursiva da chamada “ideologia de gênero” que teve uma repercussão mundial devastadora nas políticas educacionais é nefasta, corrobora com os

fundamentalismos religiosos, e atinge corpos, pensares, vozes, subjetividades que questionam a heterossexualidade compulsória, o binarismo de gênero, desconsiderando tudo o que a homo-lesbo-transfobia tem provocado: violências, mortes, etc. O movimento conservador legitimado no campo eclesiástico ainda é bem articulado e demonstra nas temporalidades o seu poder de atuação em várias esferas sociais. O “mimimi”, que tanto tem sido atribuído às violências, é a dor que não dói em você. “Essa sociedade está chata demais”, “tudo agora é ‘mimimi’”, “é minha opinião”, “vocês veem homofobia em tudo” são premissas que saem de corpos que situações de preconceito, discriminação, ódio e violências não atingem, ora pela condição de privilegiados, ora por pertencerem aos marcadores sociais hegemônicos. Homofobia é homofobia, mesmo que venha em forma de opinião. Liberdade de expressão é diferente de discurso de ódio. Falar de homo-lesbo-transfobia não é defesa, mas sim denúncia de que ainda existem estas práticas e que elas precisam ser superadas. Negar que essas violências existem contribuem para suas invisibilidades, portanto para suas permanências.

Com os cartazes, os temas sensíveis questionam a onda conservadora e fundamentalista que se instalou no país e que ainda muitos pais de discentes se sentem na condição de colocar os seus valores morais e religiosos na frente dos valores democráticos, cidadãos e republicanos da escola pública e laica, instituição esta que é amparada por princípios constitucionais. O professor, no meu caso, não leva temas de gênero e sexualidade para dentro da sala de aula; eles já estão inseridos naquele território de saber. Discuti-los é propagar um ambiente mais respeitoso e harmonioso para a convivência entre todos/as/es.

A homo-lesbo-transfobia existe e é provocada diariamente debaixo dos nossos olhos. A homo-lesbo-transfobia afeta corpos das dissidências sexuais. A homo-lesbo-transfobia precisa ser compreendida a partir de teorias, estudos, diálogos, experiências e atividades escolares. A homo-lesbo-transfobia no Brasil é histórica, política, institucional, estrutural, etc., e coloca o país no topo da pirâmide das violências no cenário global. Se para a pandemia o vírus é o protagonista da letalidade humana, para a história, a homo-lesbo-transfobia é a protagonista da letalidade de gênero e de sexualidades dissidentes. É urgente combatê-la nas salas de aula dessa nação. Não se muda o mundo respeitando a opinião de quem te oprime. Corpos diversos importam e resistem!

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2014.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2018.
- ESCOLA Sem Partido. Home. 2019. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 7 jan. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.
- LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, jun-dez, Bogotá, 2008.
- MAUAD, Ana M. História e Fotografia. In: CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 2012, p. 263-282.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 2012, p. 243-262.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Porto Alegre, Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.
- PRECIADO, B. **Las subjetividades como ficciones políticas**. Palestra no Hay Festival em Cartagena, 2014. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=R4GnRZ7\\_w4&ab\\_channel=KbezaRodante](https://www.youtube.com/watch?v=R4GnRZ7_w4&ab_channel=KbezaRodante). Acesso em: 1 dez. 2014.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, p. 71-89, 1990.



# 7

Valdinei Deretti

## **ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:**

uma proposta na/pela  
cidade de Guaramirim-SC

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.95491.07



## INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto da minha participação no Rede de Saberes, a qual eu agradeço imensamente ter sido convidado. A experiência de diálogo com colegas professores e professoras é com certeza gratificante e enriquecedora. A apresentação que foi realizada no evento está relacionada a minha dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do ProfHistória da UFSC<sup>32</sup>, que apresenta uma proposta de Ensino de História a ser desenvolvida na, pela e com a cidade de Guaramirim/SC.

Guaramirim é uma pequena cidade da região Norte de Santa Catarina que possui área de 268 km<sup>2</sup> e cerca de 45 mil habitantes. Se encontra entre cidades que são polos industriais e comerciais, como Jaraguá do Sul e Joinville, possuindo também como características econômicas, a indústria e a agricultura do arroz, da banana e da palmeira-real. No âmbito da cultura, ainda que seja um município com várias escolas e um Arquivo Histórico Municipal, faltam políticas públicas que promovam o seu Patrimônio Cultural, resultando em dificuldades de agenciamento da memória social.

Pautando-se em princípios dos Territórios Educativos e da Educação Patrimonial e propondo um percurso a ser realizado por estudantes da educação básica, em distintos pontos previamente escolhidos da rua 28 de agosto, que é a principal da cidade, a proposta contempla distintos espaços, sujeitos e narrativas ligadas, principalmente, às diversidades e sociabilidades na formação e no cotidiano atual de Guaramirim. Ou seja, incorpora uma forma de ensinar a história local a partir de uma educação na e com a cidade. O objetivo deste texto é apresentar alguns fundamentos do processo de produção desse percurso, assim como a proposta e o material resultante da pesquisa, buscando a socialização do trabalho a partir do que foi apresentado no Rede de Saberes.

Olhando para todo o processo da pesquisa para a criação da proposta, é possível dividi-la em três etapas: 1. Busca pela narrativa oficial/tradicional da história da cidade; 2. Tensionamentos e problematizações; 3. Desenvolvimento da proposta. Neste texto, pretendo discorrer sobre estas três etapas, dando ênfase a terceira.

32 A pesquisa foi orientada pela professora Mônica Martins da Silva.

## O NECESSÁRIO DIÁLOGO ENTRE CONCEITOS PARA A CRIAÇÃO DA PROPOSTA

A pesquisa tem início com uma investigação sobre a história da cidade, ou seja, encontrar o que já existe sobre esta história e o que é considerado pelas instituições públicas de maneira geral. Esta etapa envolveu pesquisas em livros publicados sobre a cidade e sobre a história de Santa Catarina, em jornais do acervo do arquivo histórico municipal e em sites e publicações oficiais do governo municipal. Esta busca resultou em uma narrativa que considere como sendo a oficial/tradicional que, importante mencionar, traz sinais de uma história linear e, muito comum nas cidades catarinenses, que valoriza os imigrantes europeus como desbravadores e fundadores da cidade, isso tudo em detrimento de outros grupos sociais. Foi justamente esta narrativa que possibilitou o andamento do processo da pesquisa, dando início ao segundo passo ou segunda etapa.

Após ter identificado a narrativa, o passo seguinte foi a análise da mesma, realizando questionamentos, tensionamentos e problematizações sobre as informações obtidas. Para isso, foram utilizadas como contraponto a esta narrativa oficial/tradicional duas dissertações de mestrado, Machado (2003) e Machado (2012), e uma autobiografia, Silveira Jr. (2009). Estas publicações, em diálogo com as concepções de história local e memória, contribuíram para pensar a história de Guaramirim na sua pluralidade, problematizando a narrativa oficial/tradicional.

Na história local percebo, em consonância com as autoras Schmidt e Cainelli (2009), a possibilidade de aproximar os/as alunos/as da História e da construção do conhecimento histórico. Segundo as autoras,

O estudo da história local pode contribuir para uma valorização das micro-histórias e facilitar na construção de problematizações, a apreensão de histórias ligadas a diferentes sujeitos, inclusive as histórias silenciadas, ou seja, as que não foram institucionalizadas, favorecendo a reflexão de experiências individuais e coletivas do aluno, mostrando que elas são também constitutivas de uma realidade histórica (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 140).

Neste sentido, a história local, a partir da percepção da multiplicidade de sujeitos e vozes, possibilita a criação de uma polifonia, ou seja, diversas narrativas possíveis nas

perspectivas e contextos de diferentes sujeitos. Esta perspectiva polifônica tensiona a ideia de uma história totalizante, nacional ou universal, que muitas vezes a inviabiliza, silenciando as vozes não institucionalizadas. Este tensionamento contribui para a construção de problematizações e para a percepção do/a aluno/a de que suas experiências são parte desta história. Ao tratar de história local e pluralidade de vozes, é imprescindível as reflexões sobre a memória e suas contribuições.

Pensando a memória dentro desta perspectiva, é necessário que se evoque o seu caráter plural. Para Bosi (2018, p.23), a memória pode ser constantemente cooptada por determinados grupos ou instituições que detêm maior influência na sociedade, gerando uma memória institucionalizada e totalizante. A busca pela pluralidade de vozes nas histórias de Guaramirim é inspirada neste entendimento de cooptação da memória.

A partir das problematizações e tensionamentos realizados sobre a narrativa oficial/tradicional surgiram algumas temáticas como possibilidades de abordagens das histórias da cidade. A principal destas temáticas foi a das diversidades e sociabilidades na formação da cidade e no seu cotidiano, na atualidade, que consiste em investigar, identificar e refletir sobre a diversidade étnica na cidade de Guaramirim ao longo de sua história. Apesar desta temática ter sido escolhida como a central na proposta, outras também foram identificadas, como a diversidade religiosa, relações de trabalho e poder, relações interétnicas, a campanha de nacionalização do governo Vargas, greves, enchentes, o nome e os símbolos da cidade. Algumas destas discussões puderam ser desenvolvidas na proposta com a temática central, outras ficaram como possibilidades de abordagens futuras.

Com a definição das temáticas a serem desenvolvidas a partir das problematizações e tensionamentos realizados na análise da narrativa oficial/tradicional, o próximo passo foi determinar a ação a ser realizada na busca de um ensino de história local que considere a pluralidade de vozes e histórias da cidade. Para esta ação, três concepções teóricas foram postas em diálogo e assim entrelaçadas: Educação Patrimonial, Territórios Educativos e Educação na/pela cidade.

As discussões sobre a concepção de Patrimônio são constantes e bastante plurais. No Brasil, é a partir da Constituição de 1988 que essa concepção ganha os contornos que possuem atualmente. A inserção do termo “Patrimônio Cultural”, no texto da

Constituição, transforma toda a política de preservação no país, pois “rompe com a visão elitista [...] incorporando, a partir disso, os registros e modos de expressar a cultura de diferentes grupos étnicos e sociais que contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira” (ORIÁ; PEREIRA, 2012, p. 166). Como consequência desta mudança de concepção, a percepção dos bens culturais também sofre mudanças, preservando não apenas um objeto que serve como testemunho de um processo histórico, mas valorizando-se os saberes envolvidos na sua permanência (LACERDA, *et al.*, 2015, p. 15). Neste mesmo sentido, há mudança na concepção de Educação Patrimonial que, segundo Oriá e Pereira (2012, p. 164), concentrava-se na análise do objeto museológico em si, em detrimento de outros elementos importantes como os sujeitos que com ele se relacionam.

Levando em consideração estas mudanças nas concepções citadas, o desenvolvimento da pesquisa e da proposta acontece a partir da noção de que “o bem patrimonial não é o elemento estruturante da educação patrimonial, mas a relação que se estabelece entre o sujeito, o patrimônio e o espaço onde está situado esse bem” (GIL; POSSAMAI, 2014, p 23). Em diálogo com este pensamento, é necessário, segundo Gonçalves (2014, p. 90-92), uma abordagem que desnaturalize o Patrimônio Cultural, ou seja, que o apresente como uma construção, um processo que envolve vários agentes, interpretações individuais e coletivas e que decidiu pela preservação de um bem em detrimento de outros. Isso significa uma educação patrimonial pautada na dúvida e na problematização, pensando o processo de patrimonialização dos bens, além de estar centrada nas experiências dos alunos e alunas com o patrimônio e o espaço em que ele está inserido. É justamente nesta dimensão das experiências e relações entre sujeitos e patrimônios que ocorre a perspectiva de ensino que pensa a aproximação e o diálogo entre escola e cidade, ligada à perspectiva dos Territórios Educativos.

A concepção de territórios educativos está centrada na necessária relação entre escola e cidade. É esta relação que possibilita uma educação democrática na produção de conhecimentos, no caso do ensino da história local, podemos pensar no acesso democrático as memórias, sujeitos e passados da cidade. A noção aqui é a de que a cidade é ambiente com potencial educativo, desde os seus espaços, e os usos que se faz deles, até as relações entre seus habitantes, as tomadas de decisões, os serviços e políticas públicas, tendo a escola como ponto articulador entre esses elementos e os/as estudantes.

Portanto, ao propor uma ação educativa pela cidade, que busque trabalhar com os espaços-tempos da mesma e também a relação dos sujeitos com esses espaços, estou contribuindo para a percepção da cidade como ambiente que oportuniza a construção de conhecimento. Neste sentido, “o corpo precisa ser mobilizado para que o conhecimento aconteça, e é na relação entre o corpo e o ambiente, em constante experiência exploratória – uma experiência que modifica a ambos continuamente, que se dá o conhecimento” (SINGER, 2015, p. 14). Dessa forma, o ensino na/pela cidade se torna algo muito além de uma estratégia pedagógica, é parte fundamental para a formação integral das crianças, adolescentes e jovens que fazem parte dos diferentes espaços-tempos vividos da cidade.

O que entrelaça as concepções de educação patrimonial e territórios educativos para a construção desta proposta é a educação na/pela cidade, portanto, este é o elemento central da mesma. Para Miranda e Blanch (2013), “a cidade se constitui como um espaço aberto à problematização do presente, à contestação da vida, à reflexão acerca da pluralidade das experiências humanas e marcas temporais que não são dadas no presente” (BLANCH; MIRANDA, 2013, p. 67). Problematizar o presente é essencial para desenvolver uma abordagem historiográfica da cidade, quando acontece o questionamento – do presente, daquilo que está posto, da ordem vigente, das experiências – surgem possibilidades do olhar no espaço e no tempo. O que potencializa a noção consciente de presente, ou presentes e, compreender que existem diversos presentes é também compreender que existiram diversos passados, o que dá o tom dinâmico que o ensino de História necessita. E para que esta perspectiva pedagógica da cidade aconteça, é necessária a inserção do corpo na cidade, ou seja, as experiências dos próprios estudantes nos espaços da cidade são importantes. É no banal do cotidiano que se instala a principal forma de analisar a cidade, ou seja, nas vivências do dia a dia, na dimensão cotidiana dos sujeitos na cidade.

Entrelaçar estes conceitos tem como objetivo estimular os/as alunos/as para a produção de conhecimentos na sua relação com os espaços da cidade, com a escola e com outras pessoas e saberes que podem ou não fazer parte do seu cotidiano, mas que são experiências do vivido que contribuem para a construção destes conhecimentos. O diálogo entre tais conceitos e as problematizações e tensionamentos da narrativa oficial/tradicional, são a base para a construção da proposta pedagógica que está sendo apresentada.



## ENSINO DE HISTÓRIA E OS ESPAÇOS DA CIDADE, UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ensinar na/pela cidade envolve diversas possibilidades metodológicas de ensino-aprendizagens, sendo necessárias ações que visem reflexões sobre o olhar para os espaços da cidade e sobre a forma como seus espaços estão inseridos em nosso cotidiano. A proposta apresentada é centrada em um percurso pedagógico pela cidade de Guaramirim e tem como objetivo o estudo da história local, com ênfase nas diversidades e sociabilidades na formação e no presente da cidade, através da observação, “experenciamento”, análise e reflexão sobre espaços, narrativas e personagens com o uso de fontes diversas.

O público-alvo da proposta são alunos da educação básica, mais especificamente dos anos finais do Ensino Fundamental. Mas a intenção da proposta é ser flexível, incentivando professores ao seu uso com os anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Aqui vale destacar que a participação no Rede de Saberes contribuiu para a observação desta flexibilidade da proposta, principalmente relacionada com a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Ao pensar a apresentação da proposta para professores e professoras da rede municipal de Florianópolis, surgiu a necessidade de pensar possibilidades nestes níveis da educação básica. Neste exercício de pensar nos diferentes níveis, algumas relações entre a BNCC e a proposta foram observadas. Na educação infantil, a necessidade do trabalho com as experiências na construção de identidades, pensando o eu e o outro a partir da interação, bem como a exploração do entorno do/a aluno/a através de observações ligadas ao tempo e ao espaço. Já nos anos iniciais do ensino fundamental, a relação fica por conta do trabalho sobre o lugar em que vive, trazendo os lugares de memória. Estas aproximações e abordagens são possíveis a partir de adaptações das atividades que estão presentes na proposta.

Partindo dos pressupostos do ensino na/pela/com a cidade e em alguns princípios dos Territórios Educativos, já discutidos anteriormente, a opção escolhida foi a

construção de uma proposta de Educação Patrimonial por meio de um percurso pela cidade de Guaramirim, a partir de alguns pontos previamente escolhidos, garantindo o aspecto de relação escola-cidade, assim como as discussões e percepções acerca do Patrimônio Cultural. Para isso, foram escolhidos espaços dentro de um determinado trajeto e também narrativas e personagens que contribuirão para a dinamização do percurso e, mais importante, para a identificação de histórias realizadas por sujeitos. A intenção é trabalhar com a existência da diversidade étnica e religiosa da cidade desde a sua “colonização”, refletindo sobre as relações sociais inerentes a esse processo histórico.

O roteiro foi escolhido a partir de um trecho de cerca de 1 km da Rua 28 de agosto, principal rua da cidade. A escolha é pautada no princípio da necessidade de definição do microterritório, na perspectiva dos territórios educativos, ou seja, a escolha desse trajeto se dá refletindo sobre a necessidade de um “recorte territorial”, buscando uma ação mais significativa na dimensão do cotidiano dos sujeitos. Nesse trajeto se concentra grande parte do comércio da cidade, bancos, igrejas, e duas escolas estaduais, ou seja, é um trajeto percorrido a pé por várias pessoas nas suas atividades cotidianas, inclusive alunos da educação básica.

As atividades se dividem em três etapas: atividade pré-roteiro, atividades relacionadas ao roteiro e atividade pós-roteiro. Dentro das diferentes etapas, existem atividades realizadas em sala, através da leitura de textos e da análise de fontes como fotografias, jornais, depoimentos, entre outras, assim como momentos de reflexão em conjunto através de rodas de conversa. Na etapa do roteiro propriamente dito, além das atividades em sala já mencionadas, que nesse caso estão relacionadas a cada ponto do roteiro, também se encontram as atividades ligadas ao deslocamento pelo trajeto definido e a visita dos pontos escolhidos. Na busca por um melhor desenvolvimento da proposta, foi criado um material pedagógico que auxilie a execução das atividades, incluindo o trajeto pela rua, mas que também permita a ação e transformação direta dos/as professores/as de acordo com as suas realidades e de seus/suas alunos/as.

Figura 1 - Capa do caderno “Orientações Didáticas”



Fonte: produção do autor, 2020.

Este material é composto por três cadernos, o caderno de “Orientações Didáticas”, que aparece na imagem acima, é formado pelas atividades em si e, principalmente, por orientações e sugestões aos/as professores/as para a realização das mesmas. Este caderno está dividido em seções de atividades da mesma forma que a proposta, indo da atividade pré-roteiro, passando pelos oito pontos e finalizando com o pós-roteiro. Estas seções são divididas por aberturas que envolvem a identificação através do título, por uma colagem que está relacionada com a atividade ou ponto em questão e por um padrão de cores.

Ainda pensando no material para os/as professores/as, as orientações e sugestões são apresentadas nas bordas do material em formato de “U”, isso se deu devido a melhor organização da proporção do material que foi pensado no recorte que será feito para os/as alunos/as, sem a parte das orientações. Mesmo com a utilização do formato em “U”, os textos das orientações se alinham a partir da margem inferior, isso porque identificamos melhor fluidez da leitura nesta forma de organização. Na medida do possível, de acordo com a diagramação do material, as orientações seguem nas páginas das atividades correspondentes a elas. Estas orientações estão divididas entre as atividades específicas de cada seção e envolvem possíveis encaminhamentos das atividades, assim como dicas e sugestões de leituras para aprofundamento do/a professor/a. É importante destacar que o objetivo deste material de orientação é apresentar aos professores e professoras as intenções e considerações que desenvolvemos a partir do roteiro, mas o convite é para os mesmos realizarem este percurso a partir de suas reflexões, inserindo locais ou fontes, modificando, complementando ou reorganizando as ações de acordo com as suas intenções e realidades.

Figura 2 - Página do material ilustrando a estruturação da atividade e o formato das orientações/sugestões aos/as professores/as

Fonte: produção do autor, 2020.

Observando a imagem acima, é possível identificar, nas margens no formato de “U”, as orientações/sugestões. Já a parte central da página, ou seja, a que contém a narrativa central, a apresentação do personagem, as fontes e a descrição das atividades, faz parte do material destinado aos/as alunos/as, o “Caderno de Atividades”. Resumidamente, o “Caderno de Atividades” corresponde ao caderno de “Orientações Didáticas”, mas sem as orientações/sugestões. Já o “Caderno de Registros”, é o material em que o aluno poderá realizar as análises dos documentos propostos nas atividades e também registrar as suas considerações, dúvidas e reflexões sobre as discussões desenvolvidas ao longo das atividades.

## O PERCURSO E SUAS POSSIBILIDADES

A primeira parte da proposta, “Atividade pré-roteiro: a rua, local de passagens e histórias”, foi pensada para provocar reflexões sobre a presença da rua no cotidiano dos/as alunos/as e a percepção que eles possuem da rua e seus espaços, servindo como uma introdução a estrutura e ideia do roteiro. Isso porque o trabalho com a cidade envolve o manejo de procedimentos de leituras de textos, documentos e outros encaminhamentos didáticos que são próprios do espaço escolar e que nesta proposta cumprem a função de orientar os estudantes acerca do tema trabalhado, aprofundar temas, possibilitar a criação de uma bagagem teórico conceitual que será mobilizada por meio do roteiro. São utilizadas nesta etapa a criação de mapa de trajeto do cotidiano do/a aluno/a, análise de imagens de diferentes espaços e tempos da rua em questão e a discussão sobre a representação e simbolismo ligados ao nome da rua.

Após a atividade de reflexões iniciais, tem início as atividades do roteiro propriamente dito. Como pode ser observado na imagem a seguir, foram selecionados oito pontos de parada durante o roteiro e, para cada ponto, existe uma narrativa central, que pode estar relacionada a um dos temas desenvolvidos na proposta, ao espaço propriamente ou ainda ao personagem.



Figura 3 - Representação do mapa com o trajeto do roteiro e a especificação dos pontos



Fonte: produção do autor, 2020.

A narrativa central, citada anteriormente, serve como uma base para as atividades de cada ponto. Neste caso, as atividades foram divididas em dois tipos: “EM SALA” e “NA RUA”. As atividades a serem desenvolvidas “EM SALA”, podem ser análise e interpretação de fontes, reflexões sobre o espaço, a edificação e suas representações na memória e história da cidade ou ainda sobre a presença deste elemento na realidade do/a aluno/a. Com relação às fontes, é importante destacar a sua ênfase e a sua diversidade, podemos utilizar como exemplo as duas fontes que compõem a atividade mostrada na figura 2. O uso de panfletos, fotografias, cartas, dados estatísticos, artigos de jornais, comentários de redes sociais, citações de livros e pesquisas acadêmicas, depoimentos e dados autobiográficos dão conta de enriquecer todo o trabalho de analisar e interpretar, mas principalmente apresentar aos/as alunos/as as pluralidades com que temos que lidar e devemos considerar na vida e também na história. É importante destacar um processo essencial para lidar com as fontes utilizadas, a “didatização” destas fontes, que envolve estabelecer finalidades educativas a partir das mesmas para o ensino da história.

Figura 4 - Página do material didático que representa o ponto 2 do roteiro, “A casa de José Dequech”, grifada

**PONTO 2 - CASA DE JOSÉ DEQUECH** 24



Fonte: Arquivo Histórico Municipal Pastor Wilhem Lange

Como vimos nas leituras e reflexões do ponto anterior, a história de Guararamirim é marcada por certa diversidade étnica desde o início do seu povoamento. É importante entender que a formação de uma cidade é contínua, pois ela está sempre em transformação, portanto, falar da formação de Guararamirim vai além de tratar do que costumamos chamar de “colonização”. Portanto, seguindo os nossos estudos e observações sobre as diversidades na formação de Guararamirim, chegamos no nosso segundo ponto, a casa de José Dequech. Você conhece esse sobrenome ou essa família? Sabe se a família ainda se encontra na cidade? Você já viu ou havia reparado nessa casa?

**José Dequech** era libanês, natural de Djubli, nascido em 1906 e veio para Bananal (Guararamirim) na década de 1930, desenvolvendo a atividade de comerciante atacadista de alimentos, atividade ainda realizada pela família atualmente. Teve importância no cenário político da cidade e região, como liderança da UDN. Curiosamente, seu irmão, Bocos Feres Dequech, que chegou em Bananal alguns anos antes, era liderança política no PSD, partido de oposição. A família, de maneira geral, esteve diretamente ligada a política da cidade principalmente através do filho de José, Salim, que foi vereador e prefeito da cidade. José Dequech faleceu em 1962.

A casa que deu origem a esse ponto de nosso roteiro foi construída na década de 1940 sendo utilizada, além de moradia da família de José Dequech, como comitê da UDN na cidade. Ela permanece com muitas das características originais da sua construção e ainda é de propriedade da família Dequech.

**Box:**

A União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrático (PSD) foram dois partidos brasileiros criados em meados da década de 1945. Para saber mais acesse:

<https://bit.ly/38lUNhL>



**NA RUA:**

**Observando a edificação:**  
Chegamos ao segundo ponto do nosso roteiro, a Casa de José Dequech, que já conhecemos em sala.

- Que detalhes você destacaria nessa construção?
- É um tipo de edificação comum na cidade? Há outras como ela nas imediações?
- Qual o seu tamanho? Ela se destaca na paisagem da rua?
- Essa edificação pode nos dizer algo sobre a posição social do dono e sua família na cidade?
- Pode ser identificada alguma mudança que tenha sido feita? qual seria o motivo?

**“Experienciando” a edificação:**  
Agora vamos tentar olhar e perceber a edificação de uma forma diferente:

- Encoste na casa e perceba suas características físicas.
- Compare com outras construções que você conhece, com as que tem em volta dessa, ou compare com a sua casa.
- Pense sobre o uso dessa casa atualmente e no passado.

**EM SALA:**

Vamos pensar um pouco sobre a memória ligada a essa casa e, conseqüentemente, a sua relação com a história da cidade. Essa casa contribui para sabermos da história dessa família e da cidade ou seja, ela é uma fonte sobre uma narrativa da história local, mas e as outras famílias? Por que algumas edificações são preservadas e outras demitidas? Por que essa casa foi preservada? Quem preservou? Que memória ela representa?

Escreva suas considerações no espaço referente a essa atividade do seu caderno de registros.

**Vamos refletir/debater:**

Agora, a partir das reflexões feitas em sala e das observações que acabamos de realizar, vamos refletir e debater sobre o seguinte: Que história esta casa ajuda a nos contar? A grupo de pessoas ela se refere? O que acontece com as histórias de famílias que não tiveram seus pertences preservados?

Depois de pensar sobre esses detalhes, escreva suas considerações sobre essa reflexão no espaço destinado a isso no seu caderno de registros.

Fonte: produção do autor, 2020.

A figura 4 serve como exemplo para compreender a estrutura dos diferentes pontos. Na linha tracejada vermelha, podemos observar a narrativa central e a presença do personagem, já na verde, a atividade a ser realizada em sala que, neste caso, envolve a reflexão sobre as edificações da cidade e os lugares de memória. Como afirmado anteriormente, além da atividade a ser realizada em sala, uma segunda parte das atividades do roteiro acontece “NA RUA”. Estas ações são específicas do roteiro, ou seja, são as ações a serem realizadas na saída para realização do trajeto, tais ações são fundamentadas na ideia de Educação Patrimonial problematizadora pautada na experiência e relação com o bem cultural em questão. Logo, a maior parte das abordagens acontece através de questionamentos, pois interrogar o Patrimônio é uma das formas de pensá-lo, entendê-lo, desnaturalizá-lo e ao mesmo tempo valorizá-lo e preservá-lo. Portanto, esta etapa da proposta se divide em três partes, como podemos perceber na figura 5.

Figura 5 - Enfoque da atividade “na rua” do ponto 2

**NA RUA:**

**Observando a edificação:**  
Chegamos ao segundo ponto do nosso roteiro, a Casa de José Dequêch, que já conhecemos em sala.

- Que detalhes você destacaria nessa construção?
- É um tipo de edificação comum na cidade? Há outras como ela nas imediações?
- Qual o seu tamanho? Ela se destaca na paisagem da rua?
- Essa edificação pode nos dizer algo sobre a posição social do dono e sua família na cidade?
- Pode ser identificada alguma mudança que tenha sido feita? qual seria o motivo?

**“Experienciando” a edificação:**  
Agora vamos tentar olhar e perceber a edificação de uma forma diferente:

- Encoste na casa e perceba suas características físicas.
- Compare com outras construções que você conhece, com as que tem em volta dessa, ou compare com a sua casa.
- Pense sobre o uso dessa casa atualmente e no passado.

**Vamos refletir/debater:**  
Agora, a partir das reflexões feitas em sala e das observações que acabamos de realizar, vamos refletir e debater sobre o seguinte: Que história esta casa ajuda a nos contar? A grupo de pessoas ela se refere? O que acontece com as histórias de famílias que não tiveram seus pertences preservados?

Fonte: produção do autor, 2020.

A primeira parte, chamada de “observando a edificação” ou “observando o espaço”, consiste em uma série de questionamentos que pretendem instigar a observação atenta dos/as alunos/as, tanto de elementos físicos e estruturais, quanto as questões que envolvem reflexões de valores e elementos sociais. Por exemplo, no ponto 1 do roteiro, a estação rodoviária, são apresentados questionamentos como: Em relação a outros edifícios que estão em seu entorno, essa é uma edificação que se destaca? Dá para perceber mudanças na edificação com relação às imagens que vimos em sala? Como e para que essa edificação

é utilizada nos dias de hoje? Tais questionamentos buscam a reflexão sobre o patrimônio, no caso da estação, considerada uma edificação importante para a cidade, mas também estimula a pensar sobre a edificação e seus usos. A segunda parte, “experienciando a edificação” ou “experienciando o espaço”, consiste na interação com o patrimônio em questão, e depende da abordagem que envolve aquele espaço/edificação, podendo ser ações como a da figura 5 que pede para tocar a edificação ou ainda, fotografar, imaginar diferentes momentos, projetar ações naquele espaço, entre outras possibilidades de interação.

Aproveito para destacar um item importante que aparece em algumas partes do material. É um box com aprofundamento em alguma questão específica trazendo um link e um QR-Code para facilitar o acesso do/a aluno/a, a fim de incentivar a busca por mais informações e também fazer as ligações com a história macro, importante para que a história local não seja tratada como algo isolado. No exemplo da figura 4, linha tracejada azul, o box trata do contexto dos partidos UDN e PSD na realidade política brasileira da década de 1940 e 50.

Finalizando a proposta, foram pensadas as “Atividades pós-roteiro: construindo e ampliando conhecimentos”, um conjunto de atividades que visam a organização e mobilização dos conhecimentos desenvolvidos e ampliação das visões sobre as histórias e memórias de Guaramirim. São cinco atividades sugeridas que variam entre pesquisas de outras personagens da história da cidade, investigação familiar, articulação das experiências com o roteiro e também a mobilização dos conhecimentos construídos sobre a temática central da proposta, as diversidades étnicas na formação da cidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, que tem origem na apresentação realizada durante a participação no programa Rede de Saberes, buscou apresentar brevemente uma proposta de Ensino de História de Guaramirim, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória, da UFSC. A proposta é constituída na/pela cidade, sendo composta por um roteiro que perpassa diferentes espaços de um trecho da rua 28 de agosto, principal rua da cidade, e que é complementado através de atividades de leitura e análises de fontes diversas, como fotografias, jornais, cartas, dados estatísticos, autobiografia e depoimentos.

Centrado na temática das diversidades e sociabilidades na formação e cotidiano de Guaramirim, as narrativas, os espaços e os personagens contribuem para o desenvolvimento das reflexões feitas a partir das percepções dos próprios alunos, junto a análise das fontes. Para o apoio da realização das atividades, foram elaborados materiais pedagógicos voltados para alunos e professores, trazendo as atividades a serem desenvolvidas, sugestões e orientações para os professores e espaços para registros dos alunos.

O roteiro pela cidade, assim como o material criado para o seu desenvolvimento, trata das possibilidades do ensino da história através de espaços de uma cidade, espaços de memórias e histórias, associado à análise de fontes diversas e baseado em uma Educação Patrimonial problematizadora que visa a relação dos sujeitos com os espaços da cidade. É através do produto desenvolvido neste trabalho que convidamos professores e professoras a serem sujeitos ativos desse processo, se apropriando do material produzido das formas mais diversas, experienciando a cidade e aprendendo a partir dela e com ela, assim como construir a tão necessária relação entre escola e cidade, potencializando as suas possibilidades de integração e interpelação.

A participação no Rede de Saberes proporcionou, além do diálogo com professores e professoras, uma importante análise da proposta no âmbito da sua flexibilidade para com os diferentes níveis de ensino da educação básica. Esta análise possibilitou um enriquecimento para a proposta ligado as diferentes abordagens possíveis para a mesma.

## REFERÊNCIAS

- BLANCH, Joan Pagès; MIRANDA, Sonia Regina. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 59-92.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia. 3 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; POSSAMAI, Zita Rosane. Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações. **Mouseion**. Revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle. Canoas, n. 19, dez., 2014, p. 13-26.
- GONÇALVES, Janice. Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e Patrimônio Cultural. **Mouseion**. Revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle. Canoas, n. 19, dez., 2014, p. 83-97.



LACERDA, Aroldo Dias; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; PEREIRA, Junia Sales; SILVA, Marco Antônio. As relações entre Educação e Patrimônio Cultural. In: **Patrimônio Cultural em oficinas: atividades em contextos escolares**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 11-33.

MACHADO, Elaine Cristina. **Em nome da fé e do pároco**: memórias e experiências religiosas em Guarimirim/SC (décadas de 1950, 1960 e 1970) 01/03/2012 136 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UDESC.

MACHADO, GERSON. **Memórias e relações étnicas**: um olhar a partir da oralidade (Distrito de Bananal, 1930-1940) 01/09/2003 135 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.

PEREIRA, Junia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. In: **RESGATE** - vol. XX, N 0 23 - jan./jun. 2012. p. 161-171.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. História local e o Ensino da História. In: **Ensinar História**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009. p.137-148.

SILVEIRA JR, Norberto Candido. **Memórias de um menino pobre**. Blumenau: Hemisfério Sul, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 41-58.

SINGER, Helena. O bairro-escola: tecnologias sociais para Territórios Educativos. In: SINGER, Helena (Org.). **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. vol. 2. São Paulo: Moderna, 2015. p. 11-24.

8

Viviane da Silva Moreira

**ENSINAR  
MULHERES NA HISTÓRIA:**

prática de ensino de história  
com biografias coloniais

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.95491.08



## INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos anos, a produção e difusão de filmes biográficos, documentários e séries autobiográficas tem ganhado destaque nas mídias. Assim como na literatura, a produção de livros infantis centrados no protagonismo de mulheres é um exemplo desta expansão e da utilização de biografias como recurso para contar e ilustrar, em linguagem acessível, histórias de mulheres. A iniciativa “Minha Pequena Feminista” compõe essa abordagem literária, que consiste em um clube de assinatura de livros infantis com protagonistas femininas e enfocam valores de igualdade de gênero, empatia, diversidade, antirracismo e sororidade. Este é apenas um exemplo, poderia facilmente elencar diversos títulos da literatura ou filmes biográficos que visam ao protagonismo de mulheres e que expandem o repertório simbólico cultural em torno das mulheres na sociedade, em diferentes tempos históricos. Pensando nisso, começo com uma provocação: é possível uma história sem mulheres? Hoje, essa reflexão parece incabível diante dos espaços ocupados pelas mulheres na sociedade, entretanto, a consideração das mulheres na história é recente, a partir de 1970, por isso a necessidade de se refletir esta temática no ensino de história.

As mulheres estavam na história, mas as formas e maneiras pelas quais eram abordadas se limitavam a apenas algumas biografias e relatos escritos por observadores, que diziam mais sobre quem estava escrevendo do que sobre elas. Por este motivo é fundamental uma história contendo mulheres, abrangendo um longo período, em seu conjunto e diversidade, utilizando categorias que promovem equidade de gênero. Para tanto, contamos com as contribuições da história social e cultural, nas quais as biografias imergem no contexto de abordagens historiográficas planejadas para o ensino de história.

Este trabalho busca trazer, da linguagem literária, o gênero biográfico, mas na perspectiva da escrita de si. A proposta do trabalho está voltada para o protagonismo das mulheres no ensino de história, refletindo e problematizando o período colonial brasileiro, tendo como foco mulheres negras, indígenas, quilombolas, ou seja, uma gama diversificada apresentada em quinze biografias selecionadas, que podem ser encontradas no site “Ensinar Mulheres na História”<sup>33</sup>. O site tem por objeto as mulheres no período colonial e está pautado no argumento de que, no ensino de história, esta temática acaba sendo deslocada ou inserida, quando possível, em determinados conteúdos somente como apêndice da história geral, demonstrando seu caráter secundário. Vale ressaltar que a escrita deste texto se faz prioritariamente no feminino, exatamente por visar ao protagonismo das mulheres na história.

33 O site foi elaborado a partir da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa ProfHistória. Disponível em: <https://mulheresnahistoria5.webnode.com/>

A justificativa para o uso de biografias em sala de aula está baseada na perspectiva de Silva (2010), pelo forte apelo que as biografias exercem no público e por desenvolverem representações do contexto histórico ao qual pertence o biografado, facilitando a discussão histórica, além de despertar a curiosidade das alunas ao colocar rostos e sujeitos nos processos históricos. Não se trata mais de fazer, simplesmente, a história dos grandes nomes, em formato hagiográfico, mas sim de trazer para a discussão vivências de maneira individual e distintas, ou seja, “a biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos.” (DEL PRIORE, 2009).

Ao incorporarmos diferentes linguagens no processo para ensinar história, entre elas a literatura, reconhecemos a ligação entre os saberes escolares, a cultura escolar e o universo cultural mais amplo que permeia a vida das alunas. As professoras de história não são mais aquelas que apresentam monólogos para alunas passivas que decoram o conteúdo e, ao utilizar diversas linguagens, acabamos por mediar relações entre diferentes contextos históricos que expressam relações sociais, de trabalho, de poder, representações e simbolismos.

Na proposta deste livro, que partiu do contexto das *lives* apresentadas no ano de 2021 no Programa Rede de Saberes do Polo UAB, em uma colaboração entre a prefeitura de Florianópolis e o Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal de Santa Catarina, este artigo busca adaptar algumas categorias que compõem a dissertação de mestrado<sup>34</sup> intitulada “Ensinar Mulheres na História: abordagens biográficas”<sup>35</sup> e o conteúdo do site, culminância da pesquisa elaborada. No referido site encontram-se algumas abas, entre elas: Eixos Temáticos; Narrativas; Biografias; Arquivo; Questões teóricas e Contato. Na pesquisa, o foco está nas biografias de mulheres e suas diversas formas de utilização no ensino de história, agregando formas de estudo ao serem pensadas na perspectiva da escrita de si e na análise de gênero.

## ABORDAGEM BIOGRÁFICA E HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL COLÔNIA

Utilizo a abordagem biográfica para evidenciar o protagonismo de mulheres que viveram no período colonial da História do Brasil, já que as mulheres estavam presentes na

34 A pesquisa foi orientada pela professora Jane Bittencourt.

35 A dissertação está disponível através do link: <https://profhistoria.paginas.ufsc.br/files/2019/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Viviane-da-Silva-Moreira-1.pdf>

história a partir de relatos masculinos ou em algumas biografias, mas no papel de celebridade, salvadora ou megera. Uma mudança neste protagonismo pôde acontecer exatamente pelas transformações ocorridas no campo historiográfico e no ensino de História, o que está sendo propiciado por meio de uso de novas linguagens e da incursão em diversas fontes que fazem parte do cotidiano e colocam em evidência o conhecimento cultural no ensino de história.

As professoras de história não são mais aquelas que apresentam monólogos para alunas passivas que decoram o conteúdo. É no exercício cotidiano de elaboração do ensino de História que incorporam saberes, representações, linguagens do mundo vivido de diversos espaços fora da escola, na família, no trabalho, no lazer, na mídia, entre outros, pois a formação das alunas acontece nos diversos espaços de vivência.

As múltiplas formas de linguagens, fruto das experiências culturais, contribuem para a formação histórica e para a difusão de saberes históricos, tais como os meios de comunicação em massa, as redes sociais, as imagens, o cinema, a literatura, a tradição oral, os museus, entre outros. Ao incorporarmos diferentes linguagens no processo de ensinar História, reconhecemos a ligação entre os saberes escolares, a cultura escolar e o universo cultural mais amplo que permeia a vida das alunas. Assim, ao utilizar essas diversas linguagens, acabamos por mediar relações entre diferentes contextos históricos que expressam relações sociais, de trabalho, de poder, representações e simbolismos.

Utilizando a perspectiva teórica das múltiplas formas de linguagens, este trabalho busca trazer, da linguagem literária, o gênero biográfico, na perspectiva da escrita de si. A escrita de si aconteceu em diferentes momentos da história, bem como o interesse de leitores por esse gênero de escrita, datada, no campo da literatura, a partir do século XVIII, quando os indivíduos passaram a produzir uma memória de si. Nesta perspectiva, Gomes (2004) põe em evidência o movimento de retomada da escrita de si como categoria nos estudos históricos. Segundo a autora, a escrita de si trabalha com memórias, ressaltando sua relevância por considerar o espaço privado como ambiente privilegiado na pesquisa, onde se evidencia a presença das mulheres, sem descartar o espaço público, também como meio de investigação histórica. Assim sendo, predomina a percepção de que a vida é uma história, o que implica abarcar biografias, autobiografias, diários, correspondências e cartas.

A autora aponta ainda para algumas problemáticas associadas a este campo de pesquisa histórica, entre elas a falta de exploração destes documentos, embora abordagens recentes explorem novas perspectivas teórico-metodológicas. Destaca a necessidade da expansão



de centros de pesquisa e documentação para o arquivamento de fontes privadas ou pessoais. Para Gomes (2004), a escrita autorreferencial ou escrita de si integra um conjunto de modalidades do que se convencionou chamar no período moderno ocidental de produções de si: “Essa denominação pode ser mais bem entendida a partir da ideia de uma relação que se estabeleceu entre o indivíduo moderno e seus documentos” (GOMES, 2004, p.10). Assim sendo:

A escrita de si abre espaço e dá destaque para os registros que materializaram a história do indivíduo e dos grupos aos quais pertenceu. Em todos os atos que podem ser considerados biográficos, os indivíduos e grupos evidenciam a relevância de gerar e dotar o mundo com significados a partir de suas relações constituídas com estes objetos e ações, relacionando-os com suas próprias vidas, que de forma alguma precisam ter qualquer característica excepcional para serem dignos de ser lembrados (GOMES, 2004, p. 11).

Dotar o mundo de significados a partir de práticas subjetivas, sendo elas intencionais ou não, acaba por gerar processos de identificação individuais ou coletivos. Neste tipo de prática cultural, o indivíduo está criando uma identidade para si por meio destes documentos, cujo sentido está sendo alargado no momento da atribuição de significados ou da guarda de objetos. A ideia de indivíduo gerada por meio desta perspectiva de escrita de si se vincula às transformações das sociedades ocidentais, nas quais a lógica coletiva, calcada na tradição, se volta agora para o indivíduo, em sua identidade singular no interior do todo social e cultural.

Essa perspectiva seria a consequência de processos históricos destacados pelo individualismo, fomentado pelas lutas políticas e sociais que reconhecem todos os indivíduos como iguais e livres, gerando autonomia, abrindo um campo para o novo eu do período moderno, a partir do século XV. Os tempos modernos (século XV ao XVIII) são de consagração do lugar do indivíduo na sociedade, quer como unidade coerente que postula uma identidade para si, quer como uma multiplicidade que se fragmenta socialmente, exprimindo identidades parciais e nem sempre harmônicas. Essa tensão constitutiva do individualismo moderno tem implicações fundamentais para as modalidades de produção de si anteriormente referidas. Isso porque, com essa nova categoria de indivíduo, transformam-se, entre outras, as noções de memória, documento, verdade, tempo e história (GOMES, 2004).

Na escrita de si, a noção de memória está pautada na construção e na guarda de uma memória individual e não apenas social e nacional, associada a grandes homens políticos ou militares. Fundamenta-se no pressuposto de que todo indivíduo é social e, nesta singularidade, se dá a criação da memória, que permanece através do tempo. A produção

de si passou a reconhecer o valor de todo indivíduo e disponibilizou instrumentos que permitem o registro de sua identidade por meio de escritas biográficas e autobiográficas, cartas, diários, fotografias, objetos, entre outras formas de registro. Nestes, destacam-se múltiplos sentidos de tempos e de ritmos como o tempo da casa, tempo do trabalho, entre outros.

Para compreender a temporalidade das ações humanas, é necessário considerar o sentido do tempo em suas diferentes manifestações, construções intelectuais, particularidades sociais e transformações. Além disso, deve-se pensar que há mais de uma definição de tempo e também múltiplas abordagens, entre elas o tempo cronológico, marcado por calendários ou por relógios, o tempo vivido individualmente ou coletivo, psicológico, subjetivo e o tempo histórico, que está relacionado com essas definições polissêmicas.

Célia Regina Lima Xavier (2000) coloca que, por mais meticulosa que seja a pesquisa biográfica, sua relevância pode ser questionada, se não considerar as representações sociais, além da existência do indivíduo, ou seja, sem relacioná-la ao seu meio social, cultural e simbólico. Muito já foi discutido sobre as relações entre biografias e a historiografia, mas é necessário ressaltar que as biografias não são reproduções da realidade, e sim, construções, interpretações da realidade, ou seja, as biografias não podem ser consideradas um trampolim para o real. A biografia traz em si uma carga de subjetividade, o principal problema que as professoras de história devem enfrentar com as biografias é em relação à veracidade das fontes, já que a biografia em si não representa, tanto quanto qualquer outro documento, velho ou novo, uma prova de verdade. Toda a crítica externa e interna feita pela metodologia da História, imposta ao manuscrito, se aplica no uso de biografias como fonte histórica. Assim como em relação a outras fontes, a legitimidade pode ser questionada, ou seja, toda a fonte pode ser montada, conter verdades e inverdades. Deste modo, a historicidade das biografias, as possibilidades analíticas, sua lógica constitutiva, como seus temas podem ser questionados, dependendo das leituras que cada fonte suscita.

Como produto cultural, a biografia, em seus diversos formatos, seja ficcional, documental ou literária, tem uma história e múltiplas significações, ela não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que utiliza. Isto é, a biografia expressa um entrecruzamento de diversas práticas sociais e culturais. Assim, as biografias não podem se restringir a informações sobre o que o biografado fez em vida, mas deve problematizar o que é singular, a dimensão mais simbólica dessas vivências, de forma a estabelecer relações entre as vivências históricas objetivas e subjetivas.

A literatura evidencia, nesse sentido, a opção metodológica favorável à incorporação das biografias no ensino de história, mas requer de nós, professoras e pesquisadoras, o rompimento com a concepção de história escolar como única e verdadeira. Implica revisar a relação com as fontes de estudo e não apenas a ampliação do corpo documental no processo de transmissão da produção de conhecimento. Demanda também um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição da linguagem em suas dimensões estéticas, sociais e culturais, cognitivas e psicológicas, considerando seus limites e possibilidades. Exige das professoras uma postura interdisciplinar e o gosto pela investigação, a busca permanente de acesso a este universo da produção cultural. Logo, em conjunto com a história cultural, a linguagem literária, a escrita de si e as biografias, devem ser parte da formação das profissionais de ensino de história, de modo que possam explorar suas possibilidades.

No campo pedagógico, as pesquisas na área do ensino e da aprendizagem, bem como os avanços das tecnologias educacionais, têm possibilitado às professoras a construção de outras relações com as práticas pedagógicas em sala de aula (GUIMARÃES, 2012). Nesse contexto, é de extrema relevância que as professoras incluam a história das mulheres na cronologia do ensino de história e na sequência didática de suas práticas pedagógicas. É necessário que as alunas aprendam a reconhecer como a misoginia está presente no cotidiano das instituições escolares, no contexto da saúde, da segurança pública, do direito, entre outros espaços. É urgente a necessidade de ensinar sobre o simbólico que envolve as mulheres, bem como os impactos causados por essas construções culturais na vida diária e a história é uma ferramenta de valor imprescindível para representar essas ações misóginas. O ódio em torno do símbolo cultural sobre as mulheres atua em diversas dimensões e suas implicações são sentidas na subjetividade, nos corpos, na classe econômica, no trabalho e nas profissões, enfim, o ódio às mulheres existe e como professoras que ensinam, formam cidadãs e cidadãos, problematizar aspectos culturais, simbólicos e as interseccionalidades que permeiam as relações sociais é de extrema importância, para assegurar o direito à educação para a igualdade de gênero, raça e orientação sexual demarcada em leis nacionais e em tratados internacionais de direitos humanos.

Nos projetos planejados na escola que atuo, o currículo está permeado de temáticas históricas com foco nas mulheres, entrelaçadas com questões de gênero, classe, raça, questões geracionais e etárias. As narrativas entrelaçam contextos históricos, possibilitando analisar elementos simbólicos, institucionais, econômicos, políticos e sociais, que normalmente são apresentados isoladamente, provocando reflexões também sobre

o contexto do qual as alunas fazem parte. Além disso, evidenciam a dimensão do tempo vivido com o uso de biografias de mulheres, apresentando suas possibilidades a partir da análise de gênero. Nesta perspectiva, Joan Scott (1995) propõe que o núcleo central da análise de gênero baseie-se na conexão integral entre duas proposições: “gênero é elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 19).

A autora elenca elementos que se desdobram e se relacionam entre si, entre esses elementos estão: a) os símbolos culturalmente disponíveis, que evocam representações múltiplas; b) conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas, expressos em doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e que, tipicamente, tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino.

Considerando o potencial destacado anteriormente, as biografias aproximam os sujeitos históricos das alunas, estabelecendo relações entre os indivíduos e os contextos do qual fazem parte, ressaltando a subjetividade das experiências e a multiplicidade do ser em diferentes tempos históricos, incluindo as alunas e alunos.

## SUGESTÕES DE BIOGRAFIAS E PROCESSOS METODOLÓGICOS

Entre tantas biografias disponíveis, apresentamos às professoras uma seleção de histórias de mulheres brasileiras do período colonial, retiradas do livro *Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*, organizado por Schuma Schumacher e Erico Teixeira Brazil, que consideramos importantes para o nosso olhar sobre a história, que, por séculos, foi escrita na perspectiva masculina.

Propomos partir da análise de gênero para perceber as formulações, símbolos, dispositivos que regulam, normatizam e naturalizam, considerando os mecanismos culturais presentes na história das mulheres que perpassam historicamente, forjando realidades e vivências. Cada biografia possui suas particularidades, o que possibilita a reflexão de diferentes temas para o ensino de história. As biografias aqui citadas estão organizadas no site “Ensinar Mulheres na História: abordagens biográficas” na aba “Biografias de Mulheres”, ilustrado abaixo:

Figura 1 - Página inicial do Site



Fonte: Site elaborado pela autora. Disponível em: <<https://mulheresnahistoria5.webnode.com/>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Na aba “Biografias de Mulheres” encontram-se biografias de mulheres no período colonial selecionadas para compor, a partir de suas vivências, exemplos de mecanismos simbólicos presentes no período colonial, de modo a estimular a aprendizagem a partir de experiências de vida. Utilizo o conceito de múltiplas temporalidades desenvolvido pelos estudos sobre a escrita de si, que considera diferentes tempos: o da casa, do trabalho, da família, entre outros, pois algumas biografias abordam questões específicas da vida da biografada na convergência entre diferentes temporalidades.

Figura 2 - Aba Biografias de Mulheres



Fonte: Site elaborado pela autora. Disponível em: <<https://mulheresnahistoria5.webnode.com/eixo-2-possibilidades-para-o-ensino-de-historia-com-a-escrita-de-si/>>. Acesso em: 27 abr.2022.



Esta seção do site conta com o acervo de quinze biografias organizadas em ordem alfabética, representadas nas imagens abaixo:

Figura 3 - Acervo biográfico I



Fonte: Site elaborado pela autora. Disponível em: <<https://mulheresnahistoria5.webnode.com/eixo-2-possibilidades-para-o-ensino-de-historia-com-a-escrita-de-si/>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Figura 4 - Acervo biográfico II



Fonte: Site elaborado pela autora. Disponível em: <<https://mulheresnahistoria5.webnode.com/eixo-2-possibilidades-para-o-ensino-de-historia-com-a-escrita-de-si/>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

O acervo conta também com a seleção de 197 biografias relativas aos séculos XVI, XVII e XVIII. A disponibilização desse acervo, a partir do livro, tem por pressuposto de auxiliar na expansão de possibilidades para o ensino de história, pois as professoras podem fazer suas seleções de biografias para compor suas aulas. Além disso, o arquivo em pdf do *Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*, organizado por Schuma Schumacher e Erico Teixeira Brazil, publicado em 2000 está disponível para download<sup>36</sup>.

Figura 5 - Descrição do Acervo

**- Descrição do Acervo -**

Durante a leitura para seleção das biografias que usei na dissertação utilizei o critério de separar por séculos e organizei um acervo durante o curso. Neste sentido, disponibilizo para vocês este acervo.

Este trabalho possui 197 biografias divididas por séculos XVI, XVII e XVIII e também está organizado em ordem alfabética, tem por pressuposto auxiliar na expansão de possibilidades para o ensino de história, pois as professoras e professores podem fazer suas próprias seleções de biografias para compor suas aulas.

**- Acervo -**

Neste arquivo você encontra as 15 biografias selecionadas acima:

↓ BAIXAR biografias-0.pdf

Neste arquivo você encontra as 197 biografias:

↓ BAIXAR todas a...nial.pdf

Neste arquivo você encontra o Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade, organizado por Schuma Schumacher e Erico Teixeira Brazil, publicado em 2000

↓ BAIXAR Dicioná...aher.pdf

Fonte: Site elaborado pela autora. Disponível em: <<https://mulheresnahistoria5.webnode.com/eixo-2-possibilidades-para-o-ensino-de-historia-com-a-escrita-de-si/>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Além das biografias, apresento, nesta mesma página do site, com acesso a partir da aba *Biografias de Mulheres*, sugestões metodológicas para professoras utilizarem com suas alunas. Utilizo o conceito de fonte histórica desenvolvido por Circe Bittencourt (2005), que oportuniza análises de documentos históricos transformando-os em material didático, pensando na articulação entre os métodos das historiadoras com pressupostos pedagógicos.

36 <https://mulheresnahistoria5.webnode.com/eixo-2-possibilidades-para-o-ensino-de-historia-com-a-escrita-de-si/>

Figura 6 - Sugestões de processos metodológicos

**— Sugestões de processos metodológicos —**

*Então, é hora de utilizar as biografias, entre as possibilidades, além da elaboração de narrativas temáticas, esta a sugestão para a elaboração de:*

**Fonte Histórica:**

**Ficha para análise de documentos, neste caso as biografias:**

- > TIPO DE DOCUMENTO: carta, artigo, biografia, artigo de jornal, imagem, entrevista, arquitetônico etc;
- > TEMPO E ESPAÇO EM QUE FOI PRODUZIDA;
- > BIOGRAFIA DAS AUTORAS;
- > CONTEXTO DAS AUTORAS;
- > SUA FINALIDADE, A QUEM SE DESTINA (as autoridades, ao público em geral, a um núcleo familiar e etc);
- > DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO DO DOCUMENTO;
- > CONCLUSÕES: a que análise permite chegar, considerando o que está expresso, visível no documento analisado e também o que está silenciado, nos temas que não enfocou,

Fonte: Site elaborado pela autora. Disponível em: <<https://mulheresnahistoria5.webnode.com/eixo-2-possibilidades-para-o-ensino-de-historia-com-a-escrita-de-si/>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Figura 7 - Sugestões de processos metodológicos II

**FONTE HISTÓRICA:** conceito de análise proposto pela autora Circe Bittencourt (2005). Para elaborar análises de um documento transformando em material didático, deve-se considerar e articular os métodos do historiador com os métodos pedagógicos. Bittencourt (2005) propõe uma sugestão de análise possível, articulando os seguintes itens

- > *descrever o documento: destacar e indicar as informações que contém;*
- > *mobilizar: elencar os conhecimentos anteriores;*
- > *explicar o documento sendo associado as informações de saberes anteriores com os mobilizados na descrição;*
- > *situar: colocar o documento no contexto histórico e em relação ao seu autor ou autora, para identificar e explorar estas características;*
- > *críticidade: depois das etapas anteriores identificar os limites e o interesse do documento.*

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Fundamentos e Métodos no Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2005.

Fonte: Site elaborado pela autora. Disponível em: <<https://mulheresnahistoria5.webnode.com/eixo-2-possibilidades-para-o-ensino-de-historia-com-a-escrita-de-si/>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

As relações entre possíveis abordagens de temas e assuntos estão apontadas na aba “Narrativas históricas”, sendo elas: mecanismos simbólicos e resistências; colonização do feminino; contingência e inquisição. As Narrativas estão compostas por biografias com um breve resumo, sugestão de análise e questões históricas. Portanto, defendo a incorporação da escrita de si com a abordagem biográfica, pois são registros importantes da nossa história e não mera ilustração como meio de ocupar o tempo das alunas. Pode contribuir de forma significativa para a educação histórica, enriquecendo a aprendizagem e as atividades do ensino de História.

### **Narrativa histórica: MECANISMOS SIMBÓLICOS E RESISTÊNCIA**

A primeira Narrativa, “Mecanismos simbólicos e resistência”, foi elaborada com base em cinco biografias de mulheres e aborda questões como: o ideal de mulher católico e da metrópole, sistema de divisão de terras nas sesmarias, economia açucareira, entradas bandeirantes, já relacionando com a narrativa Colonização do feminino, que problematiza questões sobre mulheres dos povos originários. Além da narrativa principal, é possível acessar no site, por meio de hiperlinks, textos adicionais sobre outros temas, como: origem das sesmarias, maternidade no período colonial; limpeza de sangue; órfãs da rainha; carta de Manuel da Nóbrega.

Biografias:

1. Clemência: cuja órfã perdeu o pai em serviço dos Avizes, por isso foi levada para o Recolhimento Nossa Senhora da Ajuda, lugar em que as órfãs nobres eram educadas. Sua vinda em 1553 foi provocada pelo projeto de povoar com um contingente branco a colônia brasileira, trazendo dotes de cargos burocráticos e públicos para seus pretendentes, acaba casando-se duas vezes, tornando-se uma rica proprietária de terras em Salvador vivendo ali com sua família. Passou pela experiência de ser enviada para casar, estratégia política e religiosa instalada pela Coroa portuguesa e pela Igreja Católica;
2. Ana Pimentel: donatária, procuradora e administradora da capitania de São Vicente;
3. Ângela Rodrigues: sesmeira dona de terras e colonizadora do Rio de Janeiro, que atuaram em papéis de liderança sobre suas terras;

4. Maria Bárbara: senhora de engenho, era proprietária de um engenho açucareiro na Bahia;
5. Chica: participou das entradas do sertão de Goiás.

Sugestões de análise: Esta narrativa é composta por alguns elementos simbólicos institucionais e políticos do período colonial. Tem por base o conceito analítico de gênero, neste sentido, os elementos analisados consistem nos símbolos e conceitos normativos culturalmente disponíveis que evocam representações e metáforas. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas e jurídicas, tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma o sentido do masculino e do feminino. A partir destes elementos, podemos refletir sobre: a) discursos moralizadores no uso dos corpos com noções de virgindade, castidade, ideia de casamento cristão, filhos legítimos, ocupação de cargos públicos por linhagem familiar branca cristã, mãe santa que advém do símbolo católico ocidental da virgem Maria e povoamento populacional foram articulados com dispositivos reguladores ao corpo feminino. Encontram-se mulheres donas de engenhos, líderes comunitárias, entre outras, que elucidam um panorama diversificado de funções desempenhadas e espaços ocupados; b) os processos históricos relacionados à posse de terras em nome das mulheres, mesmo já as administrando, questões ligadas aos direitos constitucionais e suas transformações; c) ênfase que, no período colonial, o Estado não estava separado da Igreja Católica, cujos interesses e objetivos se alinhavam. Podemos destacar a importação de um discurso moralizador sobre o uso dos corpos junto ao desejo de cristianização e difusão católica, bem como a ânsia do sistema mercantil em construir contingentes populacionais que aqui habitavam.

### **Narrativa histórica: Colonização do feminino**

A Narrativa “Colonização do Feminino” busca trazer informações sobre a contraposição entre selvagem e civilizado, natureza e cultura, bem como as relações das mulheres com a terra a ser devastada e explorada. Foi elaborada com base em cinco biografias, sendo duas de mulheres negras e três de mulheres pertencentes aos povos originários. Busca-se também elaborar uma problematização entre o termo índio e povos originários, escravidão e escravização.



Biografias:

1. Bartira, líder indígena da capitania de São Vicente, foi batizada com o nome de Isabel Dias. Casada, com filhos, como não houve comprovação do vínculo matrimonial entre ela e ele, evidenciando o relacionamento de ocasião, foi caracterizada em seu testamento como criada;
2. Brígida: da população indígena Tamoio, vivia no Rio de Janeiro. Foi uma das 26 indígenas mulheres e 10 homens levados na nau Bretoa, expedição para extrair pau-brasil, mercadorias, animais silvestres e pessoas para serem escravizadas sexualmente em Portugal, vendidas em Lisboa. Seu paradeiro na Europa é desconhecido, demonstrando o lugar mercadológico de seus corpos;
3. Ingaí: indígena caeté, que lutou contra os portugueses. Viveu no litoral de Pernambuco. Ingaí e seu povo resistiram aos colonos portugueses que vieram com Duarte Coelho, donatário da capitania de Pernambuco, em 1535;
4. Antônia: indígena que apresentou uma petição ao Tribunal da Junta das Missões em que reclamava a sua liberdade a partir da legislação indigenista do período colonial;
5. Teresa do Quariterê: líder quilombola, sendo umas das particularidades políticas deste quilombo o reinado, sendo ela rainha do quilombo Quariterê durante duas décadas no século XVIII. Estas vivências trazem algumas reflexões articuladas ao tema escolhido, práticas de exploração e suas resistências, principalmente entre mulheres pertencentes aos povos originários do Brasil.

Sugestões de análise: a) fundamentar ideias sobre o corpo da mulher e suas funções em relação à natureza; oposição entre o homem-colonizador e mulher-natureza; relação simbólica entre o feminino e a natureza nas práticas de dominação e de exploração; b) dicotomia entre civilizado ou selvagem, expondo a visão etnocêntrica que descaracterizava toda a diversidade étnica dos povos originários, reduzindo-os a um estereótipo que perpassa os séculos; c) estereótipo de índia/o: para problematizar a utilização do termo índio, sugiro no site a leitura da entrevista de Daniel Munduruku publicada na “Nonada, Jornalismo - Travessia”, na qual faz questionamentos que expõem as construções culturais perpassadas historicamente como perfil de índio. Em sua fala, ele afirma que índios não existem e caracteriza a palavra como criação dos portugueses ao chegar a um lugar no qual se referiu

como Índia. O autor afirma então a existência de povos originários e ancestrais do Brasil, pois o estereótipo índio associado ao imaginário de selvagem desqualificou os povos originários enquadrando a diversidade cultural neste perfil; d) refletir sobre a legislação indigenista como mecanismo de tratamento; e) análise sobre o conceito de quilombo em especial o de Quariterê ou de regiões próximas com populações quilombolas contemporâneas; diferenciar os termos escrava e escravizada para problematizar. Esta reflexão se faz necessária para romper a ideia de que a escravidão é natural para a pessoa que foi escravizada por outra, que lucrou com seu trabalho forçado ou com a venda, além das diversas violências sofridas.

### **Narrativa histórica: Contingência e Inquisição**

Essa narrativa está centrada nas perseguições provocadas na Inquisição, seja pela sexualidade ou por práticas religiosas, que contribuíram para afirmar o poder social, cultural e político exercido pela Igreja Católica, em relação às vivências das mulheres neste período. O Tribunal do Santo Ofício não foi instalado no Brasil, o que se sabe sobre a inquisição no Brasil decorre das três visitas registradas. A primeira visita teria ocorrido entre 1591-95 na Bahia, em Pernambuco, Itamaracá e na Paraíba, tendo sido comandada por Heitor Furtado de Mendonça. A segunda se deu entre 1618-1621 em Salvador e no Recôncavo baiano e a terceira entre 1763-69 no Grão-Pará (SOUZA; FABRICIO, p. 23, 2015). Os principais delitos julgados pelo Tribunal do Santo Ofício estavam divididos em dois grupos principais. De um lado se encontravam os crimes contra a fé cristã, nos quais se enquadravam a prática do judaísmo, do maometismo, protestantismo e blasfêmias, e, de outro, os crimes contra a moral, entre os quais se encaixavam os casos de sodomia, bigamia, molície e outros.

A Inquisição perseguiu e matou em nome da fé cristã, bem como por interesses de honrarias sociais, garantindo o controle dos homens sobre a pureza sexual das mulheres, a legitimidade de filhos cristãos e também de modo a assegurar a virgindade antes e a castidade depois do casamento. Os dispositivos simbólicos destacados anteriormente, seja nas práticas sexuais, religiosas, estavam em torno do corpo das mulheres, se agregavam ao casamento, que se tornou o mecanismo que garantiria a educação cristã e os contingentes brancos. Assim, muitas mulheres foram reprimidas e julgadas, mas, se havia julgamentos, havia também resistências e diversas outras vivências nesse período histórico brasileiro.

Biografias:

1. Guimar Pisçara: foi punida por ser lésbica e romper com a conduta sexual hetero estipulada pela Igreja Católica no período;
2. Lourença Coutinho: condenada pela Inquisição por judaísmo;
3. Ludovina: o poder de cura por suas rezas e o conhecimento de ervas provocou sua condenação pelo Santo Ofício;
4. Paula de Sequeira foi condenada pela Inquisição acusada de possuir livros proibidos;
5. Lourença Correia: foi acusada de bigamia, trama trágica, foi presa pelo Santo Ofício em 1745.

Sugestões de análise: a) reforma e contrarreforma religiosa; Inquisição e a vinda do Santo Ofício para o Brasil e os motivos utilizados para perseguir e punir; b) refletir acerca da doutrina teológica da limpeza de sangue; c) pensar sobre os movimentos de anticristianismo; d) reflexões acerca de instituições sociais podem ser provocadas, tais como: o direito à sexualidade, direitos contraceptivos, ações das instituições religiosas que tentam regular o corpo das mulheres no tempo presente; e) perseguições religiosas feitas às mulheres: refletir sobre o padrão simbólico de mulheres em relação à subjetividade de cada aluna, associando-a à sua ligação com as estruturas religiosas e com direitos constitucionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como procurei discutir e exemplificar, afirmar o lugar das mulheres gera discussões sobre a cultura escolar permeada por disputas. Problematizar a importância das mulheres na história expande conceitos naturalizados no ensino de história, abrindo espaço para questionamentos acerca das diferenças de raça, sexo e classe. Questionar o lugar das mulheres no ensino de história contribui para que novos conhecimentos sejam gerados e, dessa forma, contribuimos para a autoestima de milhares de alunas que passariam a saber sobre mulheres em diferentes tempos e espaços nos quais viveram de diversas maneiras e também sobre violências de gênero na história. Espero que as reflexões teóricas, assim como os materiais disponibilizados e indicados neste trabalho possam ampliar, aprofundar e ilustrar estas questões.

## REFERÊNCIAS

DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Topoi**, v. 10, n. 19, jul.-dez. 2009, p. 7-16.

GOODY, Jack. **A Domesticação da Mente Selvagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012

GOMES, Ângela de Castro. Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo. In: **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 7-26.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizagens. 13ª ed. rev e ampl. - Campinas, SP: Papirus, 2012. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PACHECO, Vavy. 2014 In: DE SILVA, Kaline. Biografias. In: **Novos temas nas aulas de História**/ Carla Bassanezi Pinsky (organizadora). 2º ed. - São Paulo: Contexto 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Érico Teixeira Vital. (Orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil de 1500 até atualidade, biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SILVA, Kaline. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA de, Rogério Luiz. FABRÍCIO, Edison Lucas. O anticristianismo no brasil. **Revista de estudos de cultura**. Nº 01 Jan./Abr. 2015.

XAVIER, Célia Regina Lima. O desafio do trabalho biográfico. In: Regina Célia Lima Xavier et al. (Org.). **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS**

### **Andréa do Prado Felipe**

Mestra em Psicolinguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade do Contestado (UnC). Coordenadora do Programa Rede de Saberes no período de 2018-2021. Professora da Rede Municipal de Florianópolis.

### **Jane Bittencourt**

Doutora em Educação pela Université Toulouse III Paul Sabatier – França. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Matemática, Bacharelado e Licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da área de Didática do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFSC). Coordenadora do ProfHistória/UFSC de 2019 a 2021. Subcoordenadora do ProfHistória/UFSC de 2021 a 2023.

### **Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger**

Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Possui experiência em alfabetização e letramento nos Anos Iniciais, Tecnologia Educacional, docência no Ensino Superior na modalidade a distância e Formação de Professores. Professora efetiva de Tecnologia Educacional no Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Coordenadora estadual do Programa de Inovação Educação Conectada do MEC. Atualmente é Diretora de Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

### **Robson Ferreira Fernandes**

Doutorando em História do Tempo Presente na Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. Mestre em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC (ProfHistória). Especialista em Fundamentos e Organização Curricular pela UNISUL. Especialista em Gestão Pública (FMP). Graduado em História (Licenciatura) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Pesquisador do Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH). Pesquisador no Laboratório de Ensino de História (PPGH) - FAED/UDESC. Professor da rede estadual de ensino de Santa Catarina.



## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

### **Adileide Maciel da Cruz**

Mestra em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC (ProfHistória). Especialista em História e Geografia pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicada (FCSA). Licenciada em História pela Universidade do Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora efetiva de História da rede estadual de Ensino de Rio do Sul e da Educação de Jovens e Adultos na Escola SESI em Rio do Sul.

### **Ana Lúcia Vianna Meister**

Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pela UNISUL. Pedagoga com Habilitação em Supervisão Escolar pela Faculdade Porto Alegrense de Educação. Coordenadora do Programa Rede de Saberes no período de 2020 a 2021. Assessora Técnica do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis.

### **Fabiolla Falconi Vieira**

Doutoranda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestra em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC (ProfHistória). Graduada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora de História da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina.

### **Luciana Augusta Ribeiro do Prado**

Doutoranda em Educação, na Linha Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Educação, na Linha de pesquisa Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em História pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Professora de Tecnologia Educacional da Rede Municipal de Florianópolis. Coordenadora do Programa Rede de Saberes.

### **Maria Eugenia Ferreira Pinto Durieux**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade do Contestado. Graduada em Licenciatura em Informática pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora de Educação Infantil e Assessora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Palhoça e na Rede Municipal de Florianópolis. Coordenadora do Programa Rede de Saberes.

### **Mateus Pinho Bernardes**

Doutorando em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC (ProfHistória). Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor de História da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina.

### **Sandor Fernando Bringmann**

Doutor e Mestre em História Cultural pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em História (Licenciatura Plena e Bacharelado) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFSC). Subcoordenador do ProfHistória/UFSC de 2019 a 2021. Coordenador do ProfHistória/UFSC de 2021 a 2023. Pesquisador colaborador do Laboratório de História Indígena (LABHIN-UFSC). Membro do Instituto Memória e Direitos Humanos (IMDH-UFSC).

### **Valdinei Deretti**

Mestre em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC (ProfHistória). Graduado em História pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor de História da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina.

### **Viviane da Silva Moreira**

Mestra em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC (ProfHistória). Graduada em História na Universidade Luterana do Brasil. Professora na rede municipal de Arroio do Sal/RS.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

acadêmico 18, 31, 33, 39  
analítico 35, 105, 151

### B

biografias coloniais 10, 15, 138

### C

CAPES 7, 18, 29, 32, 39, 40  
crianças 21, 22, 53, 84, 126

### D

docente 11, 12, 13, 17, 20, 24, 25, 26, 30, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 66, 81, 82, 101, 102, 106

### E

Educação Básica 11, 12, 13, 14, 21, 22, 39, 46, 65, 100, 106, 120  
educação democrática 14, 99, 104, 125  
Educação Infantil 20, 21, 22, 97, 104, 156, 157  
educação patrimonial 9, 14, 24, 121, 125, 126  
Ensino Fundamental 20, 21, 22, 42, 104, 127  
Ensino Médio 13, 23, 42, 43, 50, 78, 104, 120, 127  
Escola 46, 65, 67, 70, 74, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 137, 157

### F

formação continuada 9, 11, 12, 14, 15, 19, 22, 80, 85, 96  
formação de professores 11, 21, 33, 34, 35, 36, 38, 40

### G

gênero 9, 14, 24, 26, 79, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 113, 117, 118, 119, 139, 140, 141, 144, 145, 151, 154

### H

história 11, 12, 13, 14, 15, 24, 25, 26, 27, 31, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 57, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 74, 77, 78, 79, 81, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 112, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 132, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 150, 154, 155  
historiadores-pesquisadores-professores 13, 32  
histórica 12, 20, 35, 51, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 75, 77, 89, 102, 112, 119, 120, 123, 140, 141, 143, 148, 150, 151, 153, 155

### I

indígenas 13, 15, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 116, 139, 152

### J

jogos educativos 13

### L

laica 9, 14, 99, 104, 106, 119  
Laklânō-Xokleng 13, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62  
linguagem musical 14, 65, 73

### M

memória 12, 14, 32, 36, 58, 68, 85, 111, 122, 123, 124, 127, 132, 133, 136, 141, 142  
Mestrado Profissional em Ensino de História 7, 11, 17, 30, 42, 65, 81, 100, 135, 156, 157, 158  
música 14, 46, 57, 65, 66, 78

### P

pós-graduação 12, 13, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40  
Pós-Graduação em Ensino de História 24, 42, 97, 100, 103, 104, 158  
professor 12, 20, 27, 30, 34, 35, 38, 42, 54, 65, 72, 75, 77, 81, 92, 93, 96, 100, 110, 117, 119, 130  
ProfHistória 11, 12, 13, 15, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 42, 65, 66, 100, 104, 122, 135, 139, 140, 156, 157, 158  
profissionais 11, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 85, 87, 144  
Programa Rede de Saberes 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 39, 63, 66, 82, 100, 140, 156, 157

### S

sambas-enredo 13, 24, 25, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78  
sexualidade 9, 14, 24, 26, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 110, 113, 116, 119, 153, 154  
sujeitos históricos 15, 81, 104, 145

### U

UAB 11, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 42, 63, 100, 140



[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# DIÁLOGOS FORMATIVOS

ProfHistória  
e o Programa  
Rede de Saberes

