



PROFHISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA

LEILA CRISTINA ZANOTTO

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA COM PERSPECTIVA DE
GÊNERO PARA OS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS/ES
DA ESCOLA PORTO DO RIO TAVARES - FLORIANÓPOLIS/SC

FLORIANÓPOLIS
2025

LEILA CRISTINA ZANOTTO

**FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA COM PERSPECTIVA DE
GÊNERO PARA OS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS/ES
DA ESCOLA PORTO DO RIO TAVARES - FLORIANÓPOLIS/SC**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de mestre em Ensino
de História pelo Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História – Faed, da
Universidade do Estado de Santa Catarina –
Udesc.

Orientadora: Prof.^a Dra. Nucia Alexandra
Silva de Oliveira

FLORIANÓPOLIS
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

LEILA CRISTINA ZANOTTO

**FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA COM PERSPECTIVA DE
GÊNERO PARA OS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS/ES
DA ESCOLA PORTO DO RIO TAVARES - FLORIANÓPOLIS/SC**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de mestre em Ensino
de História pelo Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História – Faed, da
Universidade do Estado de Santa Catarina –
Udesc.

Orientadora: Prof.^a Dra. Nucia Alexandra
Silva de Oliveira

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Dra. Nucia Alexandra Silva de Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof.^a Dra. Claudia Regina Nicheing
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Prof.^a Dra. Luciana Rossato
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 26 de agosto de 2025.

Dedico este trabalho ao meu filho e
aquelas/aqueles que acreditam, lutam e
constroem um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Este espaço é dedicado a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e me apoiaram para que este trabalho se tornasse possível. Foram muitas as pessoas - direta ou indiretamente – que estiveram ao meu lado ao longo desse percurso, e a cada uma delas deixo aqui o meu profundo e sincero agradecimento.

À minha orientadora, a professora Dra. Nucia Alexandra Silva de Oliveira, pela orientação cuidadosa, pelo respeito com que conduziu esse processo e pelas contribuições valiosas ao longo da pesquisa.

Às professoras que participaram da minha banca de qualificação e de defesa, Dra. Luciana Rossato, Dra. Silvia Maria Favero Arend e Dra. Claudia Regina Nicheing, pelas contribuições e sugestões que me ajudaram muito com a melhoria e enriquecimento deste trabalho.

A todas/os as/os minhas/meus professoras/es do curso de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) pelos ensinamentos e pela excelência da qualidade técnica de cada uma/um.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa e auxílio para participar em eventos.

Em especial, ao meu filho Miguel Zanotto Bruno, por seu amor incondicional e compreensão durante os momentos em que precisei me ausentar, e por não estar presente em alguns acontecimentos importantes da sua vida, que na época que ingressei no mestrado iniciava o processo de alfabetização. Não é simples como mulher da classe trabalhadora conciliar, ao mesmo tempo, as exigências de ser mãe, professora, esposa, filha, amiga, dona de casa e estudante. Cada uma dessas dimensões carrega responsabilidades que, por vezes, se sobrepõem e exigem escolhas difíceis ao longo do percurso, precisando aprender a lidar com a administração de muitos sentimentos de culpa. Sentimentos estes que surgiram por não conseguir me dedicar com a profundidade desejada a todas as tarefas.

Agradeço também aos meus familiares: ao meu querido pai Dilar João Zanotto (in memoriam) cuja ausência física é sentida com muita saudade, mas cuja memória e incentivo ao estudar permanecem como força constante em minha trajetória. À minha mãe Helena Zanotto, ao meu companheiro Carlos Broering Bruno, e aos demais familiares, meu irmão Adriano Zanotto, minha cunhada Kely Zanotto, meu sobrinho João Vitor Zanotto e minha sogra Elizabeti Broering, pelo apoio, pelo incentivo e pela compreensão e suporte quando precisei me recolher para estudar e escrever.

Às amigas Claudia Minati, Daniela Dias Pinto, Francisca Sabater, Isadora Gonçalves

de Azevedo, Juliana Fonseca, Luana Colle, Mariana Cardoso, Marly Regina Regis, Pâmela, Rosane Maria de Godoy, Sheila Ferreira e Vanusa Pichiatti pela escuta, pelas conversas, sugestões e, sobretudo, pela amizade e apoio nos momentos mais desafiadores. Um agradecimento específico para Rosane Maria de Godoy pelas ricas contribuições.

Aos colegas do Laboratório de Ensino de História (LEH) pela troca de conhecimentos.

As minhas alunas e meus alunos ao longo desses anos, e a todas e todos que caminharam comigo, meu muito obrigada. Sem vocês, nada disso teria sentido. Por fim, agradeço a Deus, por me sustentar com força e fé diante dos inúmeros desafios que se apresentaram ao longo deste caminho.

“Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças.” (bell hooks, 2013, p. 21)

RESUMO

A dissertação trata da contribuição da formação docente para a abordagem das relações de gênero no ensino de História nos anos iniciais, tendo como objeto de estudo um grupo de oito docentes da escola de educação básica Porto do Rio Tavares, localizada no município de Florianópolis e pertencente a rede estadual de Santa Catarina. A finalidade foi analisar como a partir do ensino de História dos anos iniciais na perspectiva de gênero é possível estimular práticas pedagógicas para mediar situações de desigualdades e violências na escola, com a seguinte questão problematizadora: Em que medida a formação docente pode contribuir para mudanças na maneira como as/os professoras/es compreendem e elaboram as questões de gênero por meio do ensino de História nos anos iniciais? Para responder a questão, a metodologia utilizada na pesquisa participante parte de um estudo investigativo sobre a análise da elaboração e do desenvolvimento da formação docente no ano de 2024, onde foram inicialmente coletados dados de caráter amostral por meio de dois questionários respondidos pelo grupo de docentes, observação participante, levantamento bibliográfico e discussão teórica que fundamentasse a pesquisa, assim como a aplicação, análise e a descrição do processo formativo; além da descrição das sequências didáticas produzidas pelos participantes. Os resultados indicaram que a formação docente contribuiu para ampliar a compreensão das/os participantes sobre a temática de gênero e favoreceu a elaboração de práticas pedagógicas que, por meio do ensino de História, atuam como mediação frente a preconceitos e violências. A pesquisa aponta a necessidade de ampliar experiências semelhantes, sobretudo aquelas que compreendem o ensino de História como espaço de produção de conhecimento.

Palavras-chave: Anos Iniciais; Ensino de História; Formação Docente; Gênero.

ABSTRACT

This dissertation addresses the contribution of teacher training to addressing gender relations in History teaching in the early years. The study focused on a group of eight teachers from the Porto do Rio Tavares Elementary School, located in the municipality of Florianópolis and part of the Santa Catarina state school system. The aim was to analyze how teaching History in the early years from a gender perspective can encourage pedagogical practices to mediate situations of inequality and violence in schools, with the following question: To what extent can teacher training contribute to changes in the way teachers understand and address gender issues through History teaching in the early years? To answer this question, the methodology used in the participatory research is based on an investigative study analyzing the development and development of teacher training in 2024, sample data were initially collected through two questionnaires completed by the group of teachers; participant observation; a bibliographical survey and theoretical discussion that underpin the research; as well as the application, analysis, and description of the training process. in addition to the description of the teaching sequences produced by the participants. The results indicated that teacher training contributed to expanding participants' understanding of gender issues and fostered the development of pedagogical practices that, through history teaching, act as mediators against prejudice and violence. The research highlights the need to expand similar experiences, especially those that understand history teaching as a space for knowledge production.

Keywords: Early Years; History Teaching; Teacher Training; Gender.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características das/os professoras/es de História dos anos iniciais... ..	20
Quadro 2 – Organização curricular e carga horária dos cursos de licenciatura em Pedagogia... ..	47
Quadro 3 – Cronograma do curso de formação... ..	79
Quadro 4 – Organização das Sequências Didáticas... ..	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resposta questionário sobre o lugar do ensino de história no processo de alfabetização.....	61
Gráfico 2 - Resposta do questionário sobre componentes curriculares presentes no processo de alfabetização.....	62
Gráfico 3 - Resposta do questionário sobre dificuldades para ensinar História nos anos iniciais.....	64
Gráfico 4 - Resposta do questionário sobre formação docente específica no ensino de História para os anos iniciais... ..	65
Gráfico 5 - Resposta do questionário sobre recursos utilizados no ensino de história dos anos iniciais... ..	66
Gráfico 6 - Resposta do questionário sobre violência ou discriminação de gênero	71
Gráfico 7 - Resposta do questionário sobre a Lei 14.164/21	75
Gráfico 8 - Resposta do questionário sobre a Lei 18.226/21... ..	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBTC – Currículo Base do Território Catarinense

EEB – Escola de Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS COMO ESPAÇO PARA REFLETIR SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO	28
1.1 GÊNERO E HISTÓRIA: OUTRAS NARRATIVAS PARA ENSINO.....	28
1.2 ESTUDOS DE GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES.....	33
1.3 LEIS, DOCUMENTOS OFICIAIS E DADOS QUE ORIENTAM E (IM)POSSIBILITAM AS DISCUSSÕES E OS ESTUDOS DE GÊNERO NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	39
1.4 ENSINO DE HISTÓRIA E OS ANOS INICIAIS	48
2. CAPÍTULO 2 – UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE: PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO	59
2.1. IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	59
2.2. UMA INVESTIGAÇÃO COM PEDAGOGAS/OS QUE ENSINAM HISTÓRIA.....	59
2.3 PLANEJANDO O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	81
2.4 EXECUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	85
3. CAPÍTULO 3 - INDICAÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO	99
3.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES PLANEJADAS PELO GRUPO.....	100
3.1.1 A sequência didática para o 1º ano.....	104
3.1.2 A sequência didática para o 2º ano	109
3.1.3 A sequência didática para o 3º ano.....	109
3.1.4 A sequência didática para o 4º ano.....	112
3.1.5 A sequência didática para o 5º ano	115
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXO 01.....	139
ANEXO 02.....	141

ANEXO 03..... 142

ANEXO 04..... 147

ANEXO 05..... 150

ANEXO 06..... 151

ANEXO 07..... 156

ANEXO 08 160

ANEXO 09..... 163

INTRODUÇÃO

Após o término de um dia de aula, em frente ao portão de uma escola, dois meninos estudantes do primeiro ano do ensino fundamental, com idades de seis e sete anos, se aproximaram para se despedir, protagonizando uma cena aparentemente comum e cotidiana, não fosse por um detalhe; uma das crianças abriu os braços de forma fraternal para abraçar quando foi abruptamente interrompida pela outra com a seguinte frase: ‘abraço não, meu pai disse que meninos não se abraçam!’. O menino que teve o abraço negado não ficou abalado ou constrangido, ao contrário, ele naturalizou aquela ação. Sem questionamentos e de forma inocente, as duas crianças acenaram com as mãos em despedida uma para a outra e seguiram seus caminhos na companhia dos responsáveis. Menos de um ano depois, outro episódio similar ao primeiro. Dois meninos de seis anos, estavam sentados próximos, quando em um dado momento, um deles demonstrou afeto beijando o outro no rosto. A reação imediata da criança que recebeu o beijo foi desferir três socos com o punho fechado, cortando a boca do colega. Justificando sua atitude, afirmou: “meu pai disse que meninos não se beijam!”

Esses fatos ocorreram em Florianópolis, em dezembro de 2023 e outubro de 2024, respectivamente, em diferentes escolas públicas, envolvendo crianças da mesma faixa etária. A proximidade entre os casos sugere que esse tipo de comportamento pode ser recorrente nas escolas. Os conflitos marcados por formas distintas de violência, tinham uma característica em comum: a intolerância à demonstração de afetividade masculina. Tais relatos trazem desconforto e inquietação, porque ‘o abraço’, ‘o beijo’, são manifestações de afeto tão importantes e necessárias a nós seres humanos, e foram assimiladas a partir da educação familiar e pelas crianças como um comportamento que ensina a ser homem ou a ser mulher baseado no sexo biológico, e a partir de uma representação social específica para cada “sexo”.

A educação familiar, visível nestes comportamentos em contextos do espaço escolar e observadas a partir da socialização entre as crianças, é contrária a compreensão das relações de gênero em perspectiva histórica, uma vez que nega a pluralidade e a diversidade de corpos e suas existências. Essa educação enfatiza as diferenças sociais baseadas no sexo biológico, determinando a existência de um modelo ideal de homem universal, branco, heterossexual, forte e bem-sucedido economicamente. Dentro deste padrão não há espaço para homens sensíveis, ‘fracos’, como humanos que demonstrem afeto, pois, esses comportamentos seriam culturalmente atribuídos às mulheres, e portanto, homens com características ‘femininas’ não são homens. Indicando maneiras de pensar e agir preconceituosas e discriminatórias, contribuem para a reprodução de violências, já que demonstram que homens e conseqüentemente meninos para expressarem suas masculinidades não podem demonstrar afetividade física a outro menino/homem, como beijar, abraçar ou andar de mãos dadas. Em

espaços públicos da nossa sociedade, muitas manifestações de afeto entre homens são associadas a relações homoafetivas, sendo, por isso, vistas como desviantes. Encorajados e legitimados por pensamentos desumanizantes e preconceituosos, alguns indivíduos se sentem no direito de impedir essas manifestações de afeto de forma violenta.

De maneira geral, é a partir dessa contextualização que temas como as relações de gênero, têm emergido na educação escolar e no ensino de História dos anos iniciais. Entendo que o papel da/o professora/or de História e do seu ensino é de humanizar esse espaço, promovendo reflexão crítica para desnaturalizar comportamentos que geram desigualdades e violências. Essa compreensão se alinha à perspectiva de que, esses temas atualmente não surgem como escolhas curriculares intencionalmente planejadas, mas como questões polêmicas trazidas pelas vivências e socializações dos estudantes, provocando tensões, gerando conflitos e violências, exigindo mediação por parte dos sujeitos que respondem pelas instituições escolares. Isso significa que, quando crianças e adolescentes expressam opiniões, ações e gestos preconceituosos, sexistas, homofóbicos, são elas/es próprias/os que impõem a temática ao currículo. Esse padrão, amplamente reproduzido no espaço escolar, não é devidamente abordado nas ciências de referência das diferentes áreas do conhecimento por meio do currículo prescrito. No entanto, não é raro que educadoras/es precisam promover rodas de conversa, sair do planejamento inicial e tratar esses temas, que permeiam as interações sociais entre as/os estudantes.

Para Tatiane de Azevedo, “a escola é um lugar de construção de relações de gênero”(2016, p. 24). Neste aspecto não deve se limitar à transmissão de conteúdos formais, uma vez que o currículo prescrito nem sempre se conecta com os conteúdos e aprendizagens que refletem as vivências, as dificuldades e as necessidades de estudantes e professoras/es. Tendo como referência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2017, p. 07), percebe-se a partir das considerações de Ana Claudia Urban e de Tiago Costa Sanches de que, embora “a função do ensino aprendizagem de História é anunciado com a perspectiva de formação do sujeito autônomo e crítico” (2024, p.12), a ausência de diretrizes explícitas para a abordagem das questões de gênero nos anos iniciais, demonstra uma contradição no próprio documento. Isso porque, essa lacuna, deixa a cargo das/os professoras/es e das propostas pedagógicas das escolas a abordagem do tema. O mesmo ocorre com o Currículo base do território catarinense, já que a BNCC é, no presente, “o documento normativo responsável por orientar a elaboração e aprovação de todos os currículos em território nacional” (Urban; Sanches, 2024, p.02). Então, apesar das questões de gênero estarem presentes na escola – nos corpos, nas ideias, nos comportamentos, na linguagem oral e escrita, bem como nas representações e abordagens dos sujeitos que nela

convivem –, normalmente elas não são tratadas de forma intencional, reflexiva ou problematizada como parte de uma proposta didática e pedagógica. Deixam de ser inseridas nas disciplinas e nos conteúdos de maneira planejada, dificultando um modelo de educação que previna violências e promova proteção, autonomia e o respeito à diversidade. Para Jimena Furlani

[...] as diferenças (que hierarquizam os sujeitos) estão, constantemente, sendo produzidas no meio social, através de processos linguísticos e discursos, num campo que é político, uma vez que nele estão implicadas relações de poder. Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo (2003, p. 69).

Nesse sentido, a ampliação do currículo para incluir uma parte diversificada — fundamentada na escuta atenta das/os estudantes — permite que a "vida real" entre no ambiente escolar, criando oportunidades para estabelecer um diálogo significativo com elas/es. Tal questão inclusive está prevista nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos, sendo apresentada da seguinte forma:

Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades (Brasil, 2013, p. 113).

Ao trabalhar com a temática das relações de gênero, educadoras e educadores no tempo presente, podem não apenas proporcionar mudanças significativas no comportamento de crianças, adolescentes e suas famílias - contribuindo para a prevenção e superação dessas violências, promovendo uma educação baseada na proteção, autonomia e no respeito à diversidade - mas também de forma arbitrária, enfrentar censuras, perseguições, ameaças e até o risco de demissão. Porém, reafirmo que não se trata de uma opção abordar ou não esse tema, pois, essas vivências estão profundamente integradas ao contexto da educação escolar. A questão que se impõe é: como professoras, professores e demais trabalhadoras/es da educação devem lidar com elas?

Independente da modalidade em que atuam, estas/es trabalhadoras/es nem sempre estão preparadas/os para elas, afinal, estas são questões complexas. Cristiane Beretta da Silva, Luciana Rossato e Nucia Alexandra de Oliveira observaram que, “os currículos dos cursos de formação, em sua maioria, de fato não têm capacitado os(as) docentes para lidar com os preconceitos e discriminações dos mais diferentes tipos no ambiente escolar” (2013, p. 456). Além disso, muitas/os professoras/es desconhecem ou não aplicam métodos adequados para abordar essas questões em suas práticas pedagógicas. Diante dessa lacuna, tornou-se prioritário a proposição de uma formação docente continuada. Até porque, as relações de gênero ao existirem na escola da mesma forma desigual, conflituosa e violenta como existem

em uma sociedade específica, oferecem oportunidades significativas de problematizá-las. Ao ignorar as possibilidades, a escola é mais um dos agentes das violências, como descrito por Janine Gomes da Silva e Robson Ferreira Fernandes:

[...] a Escola é uma Instituição que transforma crianças em meninos e meninas; quando a professora faz uma fila para meninos e outra para meninas; quando na Educação Física, o professor atribui o esporte do futebol para os meninos e o vôlei para as meninas; quando os comentários de professores durante as aulas subordinam o gênero feminino do masculino; quando aplicam regras e condutas mais ríspidas para os meninos e mais sensíveis e delicadas para as meninas; quando o mundo azul e o rosa pertencem, respectivamente, aos meninos e meninas; etc. Essas são formas violentas educacionais e coercitivas a priori dos desejos e destinos das crianças e jovens. A normatização dos papéis de gênero violenta corpos e cria julgamentos que retira os mesmos de um lugar, que no contexto social não era de seu pertencimento. (2020, p.89)

Quando naturalizados no ambiente escolar, esses comportamentos se transformam em violências da escola. Neste aspecto,

As violências da escola são uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas, entre tantas outras formas impetradas pela escola. (Santa Catarina, 2011, p.24)

Em função desse contexto, é preciso compreender que as diferenças de comportamento entre mulheres e homens são construções sociais. Nesse sentido, Guacira Lopes Louro destaca que, “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (1997, p.19). A partir dessa compreensão entendo que o ensino de História, no contexto escolar, tem potencial para promover reflexões sobre essas construções, e ao analisá-las historicamente, contribuir com a formação integral do ser humano, buscando comportamentos diferentes daqueles que são reproduzidos no presente. Ou seja, o uso da categoria de gênero como ferramenta de análise possibilita repensar as formas tradicionais pelas quais as relações de gênero são percebidas, reinterpretando o passado para dar sentido ao presente. “A inclusão da categoria de gênero no ensino de História tensiona o modelo vigente de ensino baseado em uma visão tradicional de História – neutra, cronológica, factual e linear”(Azevedo, 2016, p. 25).

Mas para que isso ocorra, professoras e professores devem entender o ensino de História como um processo dinâmico de transformações, e não como um conjunto fixo de fatos do passado. De acordo com Isabel Barca,

Muitos jovens acreditam que a história só muda quando novos factos são descobertos. Aliás, ainda recentemente, em conversa informal, um mestrando em engenharia informática fez o seguinte comentário: “o quê, há investigação em história? Mas em história já está tudo feito!”. Estas ideias podem ser consequência de casos em que apenas se exige ao aluno um exercício de memorização de conteúdos considerados indiscutíveis, como se a história fosse só isso e dessa forma

(2021, p. 47).

Compreender a História nesta perspectiva envolve conhecer as metodologias da produção do conhecimento histórico, como uma construção contínua e influenciada por múltiplos olhares. Para Ana Maria Monteiro,

A formação de professores é, portanto, necessária principalmente para que possamos desnaturalizar práticas sociais que constituíram e constituem nossas identidades como pessoas e professores, e que nos paralisam ou dificultam a realização de reflexão mais aprofundada e a busca de alternativas criativas para projetos educacionais que venham a atender demandas do tempo presente (2013, p. 39).

Foi nesse contexto, que a formação docente foi realizada na escola de educação básica Porto do Rio Tavares. A escola, fundada em meados de 1929, é uma instituição de Ensino Fundamental da rede estadual de Santa Catarina, localizada no bairro Rio Tavares, região sul de Florianópolis. A unidade atende atualmente crianças e adolescentes do primeiro ao nono ano, com aproximadamente quinhentos e quarenta estudantes distribuídos entre os turnos matutino e vespertino. Conta com dez salas de aula em cada turno, cada uma com cerca de trinta estudantes, que apresentam alto, médio e baixo rendimento escolar. Dentre essas, cinco turmas no período matutino e cinco no vespertino correspondem aos anos iniciais, do primeiro ao quinto ano. A realidade social e econômica destes estudantes é diversa, predominando famílias assalariadas que residem nas proximidades da escola, embora também receba estudantes de outros bairros e cidades. A unidade de ensino possui um espaço pequeno, que é dividido entre os estudantes dos anos iniciais e finais, contando com apenas uma quadra de esporte aberta e um pátio lateral, uma biblioteca, um auditório, um parquinho, um refeitório, e um espaço de banheiro feminino e um masculino. Em função destas limitações espaciais as crianças pequenas não têm muitos lugares para brincar, correr e ‘gritar’ e acabam se concentrando em poucos locais. No dia a dia geralmente essas concentrações resultam em conflitos entre elas/es, principalmente no intervalo do ‘recreio’.

Sou professora de História desta escola, e uma das minhas atribuições é atuar no Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE), em conjunto com a orientadora educacional. O NEPRE é uma política educacional implementada “no órgão central, nas 36 Gerências Regionais de Educação/GEREDs e em cada uma das 1.350 unidades escolares que compõem a rede estadual de educação” (Santa Catarina, 2011, p.7). Minha atuação neste núcleo possibilitou uma reflexão mais ampla sobre diversas questões, especialmente incluindo as relacionadas ao gênero, especialmente nos anos iniciais. Isso porque, em situações de conflito, muitas vezes a alternativa adotada, pelo corpo docente e pela equipe pedagógica e administrativa, consistia em encaminhar a criança ou os envolvidos para a orientação escolar. Nos casos considerados mais graves, os responsáveis

eram chamados. No entanto, para além disso, evitava-se um trabalho contínuo e aprofundado sobre o tema dentro da própria turma ou a realização de abordagens conjuntas com as famílias. Muitas vezes as iniciativas se restringiam a conversas pontuais, pois outras demandas eram priorizadas, considerando-se inviável dedicar tanto tempo a essa temática em detrimento de outros conteúdos. Para algumas/alguns docentes, prevalecia a ideia de que era muito cedo para abordar esse tema como conteúdo disciplinar de forma direta com crianças pequenas. Nos anos finais, adotava-se uma abordagem semelhante. Esse encaminhamento adotado, mostrava-se ineficaz, pois, não surtia os resultados esperados.

Percebendo que as questões observadas poderiam ser aprofundadas no programa do Mestrado profissional em ensino de história (Profhistória), foi desenvolvida uma modalidade de curso formativo, voltadas para algumas/os profissionais da escola Porto do Rio Tavares. A escolha pelos anos iniciais está relacionada a minha trajetória profissional. Ao longo de vinte e seis anos de atuação na educação básica, tive uma experiência como professora de História em turmas do antigo “primário” - atualmente anos iniciais - na rede privada. Neste período, percebi que o trabalho com crianças pequenas exige conhecimentos específicos, o que representou um desafio para mim, uma vez que não possuo formação como alfabetizadora. De modo semelhante, docentes com formação em Pedagogia que atuam no ensino de História também enfrentam dificuldades por não terem formação específica na área. Foi a partir dessa experiência inicial e das vivências em sala de aula que percebi a importância do ensino de História nos primeiros anos de escolarização. Desta forma, tais questões despertaram inquietações que motivaram a me (re)aproximar dos anos iniciais e das/os colegas pedagogas/os que atuam nessa etapa de ensino, buscando compreender os desafios que enfrentam ao ensinar História.

Essa reaproximação não apenas ampliou minha compreensão sobre a educação nos primeiros anos, como também despertou o interesse em pesquisar, ler e aprofundar meus conhecimentos. Nesse sentido, realizei uma busca por dissertações do programa ProfHistória que abordassem o tema Ensino de História nos anos iniciais. Dos doze títulos identificados, selecionei três dissertações por abordarem especificamente as dificuldades enfrentadas por professoras/es pedagogas/os no ensino de História. Em Memórias de uma ilha afro (2017), Tamelusa Ceccato do Amaral observa que tais profissionais enfrentam dificuldades por não dominarem plenamente essa área de conhecimento, indicando a necessidade de aprofundamento no uso de fontes históricas e metodologias específicas. Já Felipe Silva Vedovoto, em O Ensino de História nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul (2018), mostra que, apesar dos desafios, professoras/es pedagogas/os têm se

adaptado, mediante sua experiência, ao ensino de História nos anos iniciais. Por sua vez, Sheyla Francielle Mayer da Costa, em *Ensino de História nos anos iniciais: reflexão sobre possibilidades para a prática pedagógica* (2018), defende a formação continuada como estratégia fundamental para a superação dessas dificuldades. A partir dessas leituras a proposta de um curso de formação docente ganhou forma. O método de investigação adotado foi a pesquisa participante. De acordo com Cicilia M. Krohling Peruzzo,

[...] trata-se de um enfoque que admite e pressupõe um nível mais elevado de participação ou envolvimento do investigador no grupo pesquisado, mas não atinge os níveis de envolvimento do investigador prevista pela pesquisa-ação. O pesquisador atua como parte do grupo investigado ao mesmo tempo em que o observa (2017, p. 172).

Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo promover um curso de formação para professoras e professores dos anos iniciais no ensino de História, utilizando as relações de gênero como categoria central para estimular práticas pedagógicas que pudessem mediar situações de preconceito e desigualdade dentro do ambiente escolar. Como professora de História nos anos finais do Ensino Fundamental, reconheço a necessidade de trabalhar com a temática de gênero de forma transversal e contextualizada. Por isso, a intenção foi oferecer suporte teórico e metodológico para que as/os professoras/es da unidade de ensino não apenas reconhecessem essas questões, mas também atuassem de forma reflexiva e contínua em sala de aula. Considerando que o foco da investigação está na formação docente, elaborou-se o seguinte Problema de pesquisa: em que medida a formação docente pode contribuir para mudanças na maneira como as/os professoras/es compreendem e elaboram as questões de gênero por meio do ensino de História nos anos iniciais? O estudo de caso teve como público-alvo professoras/es pedagogas/os que ensinavam história como regentes de turma ou realizavam adaptações desse componente para a educação especial nesta etapa de ensino em 2024.

[...] embora não sejam licenciados ou bacharéis em História, pedagogos e pedagogas em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por sua formação e, principalmente, em razão de sua atuação, são professores de História. Logo, suas práticas, as especificidades dos saberes históricos ensinados e os problemas enfrentados por esses docentes deveriam dizer respeito à área de Ensino de História (Oliveira; Conceição, 2024, p. 151).

Contando inicialmente com a participação do grupo formado por oito professoras/es da Escola: cinco regentes e três professoras/es da educação especial, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Características das/os professoras/es de História dos anos iniciais

Nome/ Código	Idade	Identi- dade de Gêner o e Orien- tação Sexua l	Religião	Formação	Tempo de Atuação	Atuação no Ano Letivo	Abordagem no Ensino de História	Contato com Estudos de Gênero na formação inicial
Professora 1	51 anos	Home m homo s sexua l	Acredita em Deus	Pedagogia (Univali - 2002), cursando Educação Física	24 anos	Regente de classe (contrato temporário)	História local/social/ cultural em aulas específicas	Não teve contato, mas tinha interesse
Professora 2	49 anos	Home m homo s sexua l	Não informado	Magistério , Pedagogia e Filosofia	15 anos	Educação especial (contrato temporário)	Não informado	Teve contato via pesquisa acadêmica sobre homossexualida- de
Professora 3	36 anos	Mulh er, héter os sexua l	Católica	Pedagogia (2021)	3 anos	Primeira experiência como regente (contrato temporário)	Oficial/Tra- dicional em aulas específicas	Não teve contato e não teve interesse
Professora 4	62 anos	Mulh er, heter ossex ual	Católica	Pedagogia (2007)	17 anos	Educação especial (contrato temporário)	Não informado	Não teve contato e não teve interesse
Professora 5	61 anos	Mulh er, héter os sexua l	Evangélic a	Magistério , Pedagogia (2013)	6 anos	Educação especial (contrato temporário)	Não informado	Teve contato via palestras e pesquisas
Professora 6	58 anos	Mulh er, héter os sexua l	Católica	Magistério , Pedagogia (FAEL - 2008)	26 anos	Regente de classe (efetiva)	Integrada a outras disciplinas	Não teve contato e não teve interesse
Professor 7	45 anos	Mulh er, héter os sexua l	Católica (não praticante)	Pedagogia (UDESC - 2002)	20 anos	Regente de classe (efetiva)	Integrada a outras disciplinas	Cursou disciplina sobre gênero
Professor 8	44 anos	Mulh er, héter os sexua l	Católica /Espírita	Pedagogia (UFSC - 2004)	17 anos	Regente de classe (efetiva)	Integrada a outras disciplinas	Cursou disciplina optativa sobre gênero

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Todas/os as/os participantes foram convidadas/os e aceitaram voluntariamente integrar a formação. Essa formação ocorre em um contexto em que a História está presente nos anos iniciais como um componente curricular. Na matriz curricular do Estado de Santa Catarina, voltada para a rede Estadual de ensino, está previsto que, do primeiro ao quinto ano, seja reservado um espaço semanal para o seu ensino¹, devendo ser ministrado por pedagogas/os².

A formação, intitulada 'Ensino de História na Perspectiva de Gênero', teve como objetivo analisar a relevância dos estudos de gênero no ensino de história, explorando especialmente as possibilidades de aplicação desse enfoque nos anos iniciais. A estrutura da formação foi fundamentada nos resultados obtidos durante as etapas investigativas preliminares, que incluíram pesquisa bibliográfica, observação de crianças, aulas expositivas, análise de planos de ensino anual e aplicação de questionários ao grupo de professoras/es participantes. O tratamento da coleta de dados orientou as escolhas para a elaboração das temáticas e abordagens selecionadas, a começar pelo uso do conceito de gênero como uma ferramenta de análise, repensando formas habituais como as relações de gênero são vistas, e a maneira como atribuem características de identidade a meninas e meninos. A categoria de gênero foi mobilizada a partir da perspectiva de Joan Scott (1995), para quem “[...] (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). O debate sobre gênero pouco avançou no currículo escolar nas últimas décadas, inclusive retrocedendo após os Parâmetros Curriculares Nacionais³ (PCNs), com a exclusão do termo “gênero” de documentos recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC). Esse cenário justifica o diálogo com autoras como Guacira Lopes Louro e Joan Scott, cujas contribuições permanecem fundamentais para compreender as raízes conceituais, políticas e pedagógicas desse campo, já que os desafios identificados por elas continuam presentes e influenciam a prática escolar contemporânea. Dentro desta perspectiva e, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014)

[...] uma Educação para as relações de gênero, no âmbito da Educação Básica, reconhece essa categoria identitária como importante na vida das pessoas (sejam elas

¹ O número de aulas semanais corresponde a duas.

² Isso significa que na maioria das vezes estes profissionais não têm conhecimento específico das diferentes áreas de conhecimento que ensinam.

³ BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**.

Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso: maio, 2024.

crianças, jovens, adultos e idosos). Falar em gênero é perceber como, para homens e mulheres, para meninos e meninas, a cultura, a sociedade e o tempo histórico constroem diferentes formas de “ser masculino” ou “ser feminino” (masculinidades e feminilidades). O conceito de “gênero” não é o mesmo que sexo (nossa biologia). O gênero rejeitará o determinismo biológico e concederá ênfase cultural na distinção entre os sexos (p.58).

Nos anos iniciais, etapa que abrange crianças de aproximadamente seis a dez anos, a construção das identidades ocorre de forma contínua, sendo influenciada pelo convívio escolar e pelas interações sociais. É a partir desse espaço que muitas concepções sobre identidade começam a ser internalizadas por elas. Conforme destacado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o ensino de história, “do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós” (Brasil, 2017, p. 404). Ao reconhecerem as distinções entre o “Eu”, o “Outro” e o “Nós”, as crianças necessitam que essas habilidades sejam desenvolvidas, por meio de ações que promovam o respeito às diferenças, já que essa aprendizagem não ocorre de forma automática; ela precisa ser estimulada. Neste sentido, o ensino de história tem muito a contribuir, quando trabalhado em conformidade com a ciência de referência, ou seja, “considerando a sua relação com determinada fonte e a forma pela qual as mesmas são trabalhadas”(Urban; Sanches, 2024, p.11).

Embora seja comum que, crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, reproduzam comportamentos sociais marcados por preconceitos - expressos em opiniões, atitudes e ações sexistas, racistas, homofóbicas, entre outros - oriundos de suas vivências em grupos sociais e familiares, essa realidade manifesta a importância de estudar História em diálogo com as questões de gênero, uma vez que tal abordagem pode superar desigualdades históricas. Enquanto educadoras/es, nosso compromisso é com a formação integral dos sujeitos, já que “em seu percurso formativo, o estudante estará constantemente articulando os conhecimentos que o auxiliam a se perceber como sujeito histórico”(Santa Catarina, 2014, p. 145). Ao serem mediados por professoras e professores, as/os estudantes poderão desenvolver aprendizagens para que construam relações interpessoais com autonomia, superando comportamentos violentos e discriminatórios, ao pensar historicamente. De acordo com Hilary Cooper,

Uma pesquisa realizada em cinco países europeus sobre o que crianças de 6 a 10 anos conheciam sobre o passado, antes da educação formal dos 11 anos, apontou que todas elas tinham uma considerável quantidade de conhecimentos fragmentados, que aumentava com a idade. Entretanto, como este conhecimento não era mediado pela escola, as crianças possuíam uma compreensão incompleta e, em alguns casos eram preconceituosas (2005, p. 02).

Portanto, o interesse da pesquisa na temática de gênero, vêm do recorte etário das crianças dos anos iniciais, que estão em um momento importante da formação da identidade e da assimilação de normas sociais, mas também de um sentimento de impotência do grupo de professoras/es, da equipe pedagógica e administrativa, diante de situações de conflito relacionados às questões de gênero. Em relação ao referencial teórico utilizado segue-se o campo de investigação da Educação Histórica, pois ela favorece uma aprendizagem progressiva, fundamentada nas vivências e na construção do conhecimento histórico.

Assim, para que a história faça ou ganhe sentido para quem aprende, as práticas de aula inspiradas na cognição histórica situada apontam para a necessidade, por parte dos docentes, de uma reflexão epistemológica do saber e da exploração do mundo de ideias que os alunos trazem para a aula (Barca, 2021, p. 61).

Com a finalidade de responder a questão problema, que constituiu a formação docente como eixo estruturante desta pesquisa, a dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo denominado, *O ensino de História nos anos iniciais como espaço para as relações de gênero*, analisa a escola como lugar de socialização e formação de identidades, capaz tanto de reproduzir quanto de enfrentar desigualdades de gênero. Estruturado em quatro subcapítulos, destaca o potencial transformador do ensino de História quando em diálogo com os estudos de gênero, além de apresentar o amparo legal que sustenta esses debates, e as resistências que reforçam a necessidade de formação docente específica. No segundo capítulo intitulado *Uma proposta de formação docente: planejamento e realização*, foi tematizada a montagem e realização dos encontros de formação como resposta às dificuldades mapeadas, buscando transformar o ensino de História nos anos iniciais em um espaço que problematize relações de gênero. Dividido em três subcapítulos, analisa a importância da formação docente e apresenta o plano de ensino, os dados coletados nos questionários e na observação participante, além da execução da formação. Por fim, o terceiro e último capítulo, *Indicações pedagógicas sobre o ensino de História e as relações de gênero*, descreve e analisa os resultados das sequências didáticas elaboradas pelas/os docentes. Organizado em dois subcapítulos, apresenta os avanços alcançados, as dificuldades identificadas e os caminhos possíveis para fortalecer a inserção das relações de gênero no ensino de História dos anos iniciais. Segundo Maurice Tardif,

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com as suas expectativas de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (2014, p. 11)

A História, compreendida como narrativa construída com rigor científico, pode

impactar de forma significativa a vida escolar de estudantes dos anos iniciais, promovendo aprendizagens que os tornem mais sensíveis, humanizados e reflexivos. Espera-se que as experiências vivenciadas na formação docente contribuam para que as/os docentes se sintam fortalecidas/os e atuem como mediadores de relações de gênero, favorecendo a formação de crianças conscientes e engajadas na construção de uma sociedade mais respeitosa, diversa e solidária.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS COMO ESPAÇO PARA REFLETIR SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Neste capítulo discutimos o ensino de História nos anos iniciais a partir das orientações presentes nos documentos oficiais e das contribuições de diferentes autoras e autores que dialogam com a temática. Deste modo, a primeira seção trata das narrativas de gênero ao longo da História, buscando compreender as mudanças de percepção deste tema ao longo do tempo. Na segunda seção, exploramos as aproximações entre os estudos de gênero e o ensino de História. Na terceira seção, tratamos do ensino de história nos anos iniciais, também sob o panorama das relações de gênero. Por fim, na quarta seção, discorreremos acerca de leis e documentos oficiais que orientam e (im)possibilitam as discussões e os estudos de gênero no currículo escolar.

1.1 GÊNERO E HISTÓRIA: OUTRAS NARRATIVAS PARA ENSINO

A palavra Gênero (do latim '*genus*'), é um termo polissêmico, e o seu significado varia de acordo com o contexto no qual é utilizado. Portanto, com base em Jacy Correa Curado e Ana Maria Jacó-Vilela, "gênero é um conceito em disputa, marcado por heterogeneidades temática, teórica e metodológica" (2021, p.02). Em outras palavras, trata-se de um campo dinâmico de estudo e debate. Dentro das ciências humanas, os estudos de gênero correspondem a uma área interdisciplinar, que se dedica a pesquisar e compreender a formação social das identidades, as representações simbólicas e as atribuições sociais culturalmente construídas ao masculino e ao feminino. Esses estudos permitem compreender como as relações de poder atravessam e moldam as experiências de gênero em diferentes

contextos históricos e sociais.

O conceito de gênero, embora amplamente difundido atualmente, não possui consenso sobre a origem de seu uso. Essa ausência caracteriza a natureza dinâmica e em constante disputa teórica, que longe de representar um obstáculo, reflete a complexidade do próprio objeto de estudo, de tal forma que,

[...] há os que atribuem como precursora a obra *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir[...] Outros atribuem os primórdios da formulação do conceito ao psiquiatra americano Robert Stoller, na publicação do livro *Sex and gender: the development of masculinity and femininity*, de 1968 [...] Há ainda autores que apontam o uso do conceito de gênero no meio científico por John Money (1955) (Curado; Jacó-Vilela, 2021, p.04).

Independentemente da origem, é notável que os estudos de gênero foram desenvolvidos em diversas correntes teóricas, sendo que para Felipe Figueiredo Lattanzio e Paulo de Carvalho Ribeiro, foi

a teoria feminista, que enxergou a importância do conceito de gênero para sua tentativa de desnaturalização das relações de poder estabelecidas entre os sexos, importando-o para seu arcabouço teórico. As feministas, então, desenvolveram o conceito de forma brilhante e subversiva, relacionando-o com questões políticas amplas, mostrando a normatividade inerente às relações de gênero, denunciando como inúmeras categorias do pensamento ocidental moderno pautam-se em valores masculinos e se pretendem naturais (2018, p. 411).

Embora gênero tenha sido pensado muito atrelado a história das mulheres e ao movimento feminista, ele tem uma compreensão muito mais ampla do que pensar especificamente sobre mulheres. Nesse sentido, para Kenia Erica Gusmão Medeiros e Álvaro Ribeiro Regiani, é importante ressaltar que “a categoria de gênero, não deve ser confundida ou simplificada como sinônimo para o feminino”(2020, p. 37). Isso se deve ao fato, de que ao longo da história, as mulheres sempre estiveram presentes nos acontecimentos históricos, no entanto, segundo Ana Maria Colling “os historiadores fizeram a historiografia do silêncio. A História transformou-se em relato que esqueceu as mulheres”(2004, p. 31). Ou seja, as experiências e contribuições das mulheres foram deliberadamente excluídas das narrativas históricas. Esse silêncio só começou a ser rompido quando elas passaram a se organizar coletivamente por meio do que se convencionou chamar de movimento feminista, ou simplesmente feminismo, possibilitando novas interpretações sobre o passado. Portanto, baseada em Joana Maria Pedro, o uso de gênero “tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (2005, p.78). Quando as feministas passam a utilizar o conceito de gênero, buscam demonstrar que as

desigualdades entre homens e mulheres não são naturais ou imutáveis, e sim construídas socialmente, sendo desta forma passíveis de transformações. É neste contexto, que

[...] o termo “gênero” parece ter feito sua aparição entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo”, diferença sexual (Scott, 1995, p. 72).

Foi com a geração das feministas da segunda onda (pós segunda guerra mundial) que a categoria gênero foi empregada. No artigo, “Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica”, Pedro (2005), descreve que inicialmente, nos debates feministas da segunda onda, a categoria utilizada era Mulher, pensada em oposição a Homem. No entanto, essa noção foi criticada, principalmente nos Estados Unidos, pois não representava a diversidade de experiências das mulheres negras, indígenas, mestiças, pobres e trabalhadoras. Essas mulheres reivindicaram uma identidade mais plural, o que levou à substituição da categoria Mulher por Mulheres, reconhecendo as diferenças dentro do próprio grupo feminino. A partir desse debate, emergiu o conceito de gênero, tanto no movimento feminista quanto nos estudos históricos. Enquanto a História das Mulheres se concentrava na participação feminina na sociedade e em combater seu apagamento dos relatos históricos, a categoria gênero ampliou essa abordagem. O conceito passou a ser utilizado na historiografia para analisar não apenas as relações entre homens e mulheres, mas também as dinâmicas dentro de cada grupo ao longo do tempo.

Ainda, as experiências diversas vividas por mulheres de diferentes origens e realidades, especialmente, como destaca Gabriela kyrillos, “o contexto social e histórico que viveram as mulheres negras nos Estados Unidos influenciou o surgimento do feminismo negro naquele país” (2020, p. 04), e trouxe para o debate a interseccionalidade. Conceito formulado pela jurista Kimberlé Crenshaw em 1989,

A interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta de análise que consegue dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea. Com essa lente, os processos discriminatórios não são compreendidos isoladamente, nem se propõem uma mera adição de discriminações, mas sim, abraça-se a complexidade dos cruzamentos dos processos discriminatórios e a partir daí se busca compreender as condições específicas que deles decorrem (kyrillos, 2020, p. 01).

Assim, o feminismo negro surge como resposta às limitações dos movimentos feministas tradicionais, que, centraram suas pautas nas experiências de mulheres brancas da classe média. Ao ignorarem as especificidades das vivências de mulheres negras, indígenas, periféricas e de outros grupos marginalizados, esses feminismos universalizaram uma experiência particular como se fosse comum a todas. Nesse sentido, Dayane N. Conceição

Assis destaca que,

São inúmeras as mulheres negras responsáveis por teorizar a crítica das mulheres negras aos feminismos hegemônicos, desde mulheres como Sojourner Truth e Ida B. Wells-Barnett até as autoras hoje internacionalmente conhecidas, como Angela Davis, Patricia Hill Collins, bell hooks e Audre Lorde (2019, p. 16).

Em território brasileiro, esse debate foi enriquecido por pensadoras como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, entre outras, que ampliaram essa discussão ao considerar as especificidades das mulheres negras e suas lutas dentro do movimento feminista, sendo que, “uma das principais contribuições do feminismo negro no país foi justamente questionar a visão eurocêntrica, ocidental e universal das mulheres na qual o feminismo predominante tanto se fundamentava” (kyrillos, 2020, p. 06). Em outras palavras, questionou não só as estruturas patriarcais, mas também as relações de poder construídas pelo colonialismo e pelo capitalismo. Assim, para Ana Maria Colling e Losandro Antônio Tedeschi, “a introdução dos estudos de gênero no Brasil encontrou campo fértil na história das mulheres, caracterizada como uma produção de saber interdisciplinar, que ganhou consistência nos anos 1970” (2019, p. 379). No contexto das lutas feministas por direitos sociais e políticos, vemos no Brasil que,

[...] a emergência do conceito de gênero ocorre a partir de meados da década de 1980 – não somente na academia, mas, sobretudo, nos movimentos sociais de mulheres e feministas, no bojo da luta pelos direitos sociais e políticos por ocasião da elaboração da Constituição Federal de 1988 (Curado; Jacó-Vilela, 2021, p.04).

Contudo, é com a “tradução e publicação do texto da historiadora norte-americana Joan Wallach Scott: Gênero: uma categoria útil de análise histórica, em 1990” (Colling; Tedeschi, 2019, p. 380), que os estudos das relações de gênero no Brasil ganham maior visibilidade. Quando Joan Scott, instituiu a palavra “gênero como uma categoria útil de análise histórica”, ela inovou por fazer a leitura da história a partir do conceito de gênero pensando a importância das mulheres para a história, no sentido de identificar que mulheres e homens fazem a história juntos, então precisamos que as contribuições de ambos sejam identificadas, compreendendo as relações desiguais entre elas/es. Para Rachel Soihet e Joana Maria Pedro, isso significa que, “dá relevo ao aspecto relacional entre as mulheres e os homens, de forma que, nenhuma compreensão de qualquer um dos dois poderia existir através de um estudo que os considerasse totalmente em separado” (2007, p. 288). Nestes termos Scott desenvolve o seu conceito de gênero,

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um

elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (Scott, 1995, p.86).

Vista como uma categoria de análise, implica mudar paradigmas, deslocar e reverter posições. “Afinal, do que estamos falando quando dizemos ‘relações de Gênero’? Estamos nos referindo a uma categoria de análise, da mesma forma como quando falamos de classe, raça/etnia, geração” (Pedro, 2005, p. 78). Ao analisar as relações de gênero, é possível identificar e compreender como as construções sociais de ser homem e de ser mulher geram desigualdades. Foi nesse contexto que, “a difusão desses referenciais teóricos contribuiu para a abertura de linhas de pesquisa e reflexão sobre gênero não centradas nas mulheres. Ressalte-se a produção de estudos sobre masculinidade e, também, os estudos queer” (Soihet, Pedro, 2007, p. 293).

Dentro dessa realidade, os estudos de gênero tornam-se fundamentais para a transformação das relações sociais. No início da década de 1990, o conceito de gênero começou a ser amplamente incorporado pela História e, embora não tenha se originado nessa área, marcou o início das discussões historiográficas sobre o tema.

A incorporação da história das mulheres e de uma história das relações de gênero na historiografia é recente. A difusão dessas pesquisas e a produção de conhecimento tendo como base essas perspectivas na educação histórica, ainda são desafios do ensino de história. [...] A abertura desse campo, além de contribuir para a renovação e o adensamento da historiografia, propiciou também a formação da área conhecida como “Estudos de gênero”. Na ciência histórica, as décadas de 80 e 90, foram importantes para a divulgação e assimilação de uma epistemologia de gênero, que se deu por meio de publicações e pesquisas (Medeiros, Regiani, 2020, p. 34).

Enfrentando e combatendo violências, a categoria gênero têm contribuído na escrita historiográfica ao ampliar a participação de outros sujeitos que não apenas os homens nas análises históricas. Esta perspectiva corresponde a uma reparação histórica, uma vez que busca dar visibilidade às narrativas de sujeitos oprimidos pela sociedade capitalista, colocando suas vidas, suas histórias, e suas contribuições como temas históricos. Ou seja, reparando a historiografia que produziu o esquecimento de mulheres, gays, lésbicas, indígenas, negras e negros, trabalhadoras/es, pobres, disputando o poder em torno da História. No caso brasileiro, os estudos de gênero foram introduzidos na academia por um grupo de mulheres pesquisadoras da Unicamp:

Margareth Rago, Adriana Piscitelli, Elisabeth Lobo e Mariza Corrêa. Essas mulheres formaram um grupo de estudos sobre gênero, influenciadas pelas leituras dos filósofos Foucault e Derrida e com fortes interlocuções com o meio acadêmico norte-americano, que havia introduzido os estudos de gênero. Esse grupo decidiu editar *Cadernos Pagu*, a exitosa revista de divulgação das pesquisas na área de gênero e da reflexão epistemológica feminista no Brasil. A partir disso, abriu-se um

campo de pesquisa interdisciplinar que busca compreender como se constituem o masculino e o feminino cultural e historicamente, na perspectiva das relações de gênero (Colling; Tedeschi, 2019, p.380).

No campo de investigação da educação escolar, destaca-se a pesquisadora Guacira Lopes Louro, cuja contribuição é extremamente reconhecida por seus estudos na área da Educação, Gênero e Sexualidade. Conforme descrevem Alexsandra Gomes Barros e Jakson Ronie Sá-Silva, “Guacira Lopes Louro é uma pesquisadora com um considerável número de publicações, tendo como centralidade as questões de gênero, sexualidade e teoria queer em articulação com o campo da Educação” (2023, p. 429). A Teoria Queer, baseada nas proposições teóricas da filósofa americana Judith Butler, “que problematizou a categoria de gênero, ao considerar que esta se apoiava na noção de uma ordem biológica binária” (Colling; Tedeschi, 2019, p. 381), ampliou as possibilidades de compreensão das identidades de gênero.

É neste contexto, que o reconhecimento da diferença como uma construção social tornou-se passível de análise, identificação e historicização. Desta forma, para Patrícia Balestrin e Rosângela Soares,

O conceito de gênero surge como ferramenta teórica e política para denunciar as desigualdades entre homens e mulheres e demarcar que as diferenças entre feminino e masculino são socialmente construídas. Portanto, nada há de natural em ser de um jeito ou de outro – há, sim, construções culturais que posicionam homens e mulheres de diferentes modos, que esperam de homens e mulheres diferentes comportamentos, que indicam para homens e mulheres formas possíveis de viver (2015, p. 53).

Assim, a categoria gênero surge como uma ferramenta que permite desconstruir as expectativas e os papéis sociais atribuídos culturalmente a homens e mulheres baseados no sexo biológico, possibilitando o reconhecimento e o respeito das múltiplas formas de existência.

1.2 ESTUDOS DE GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES

A complexidade da experiência humana, especialmente no que se refere às relações sociais e identitárias, exige um diálogo contínuo entre as diversas áreas do conhecimento. Ao integrar essas áreas aos estudos de gênero, se amplia a compreensão sobre as múltiplas formas de existência, uma vez que, enquanto categoria interdisciplinar, o gênero, atravessado por diferentes interseções, permite uma abordagem mais abrangente e aprofundada das relações humanas, tornando-se inseparável de questões como ensino, educação e política. Como já mencionado anteriormente, “os estudos de gênero têm se fortalecido como um campo que

transversa diversas áreas do conhecimento, inclusive, a história” (Antas, 2022, p. 96). Ao tornar visíveis os processos de mudança social e a construção histórica das relações humanas, a História apresenta-se como um campo fértil para a análise das questões de gênero. Nesse sentido, o ensino de História pode ser uma importante ferramenta na problematização das relações de gênero, questionando padrões hegemônicos e promovendo respeito e valorização da diversidade, já que, conforme afirma Raquel Costa Antas, “As escolas, assim como outras esferas da sociedade, são marcadas pelas relações de gênero e sexualidade e estas, silenciadas ou não, estão presentes na construção das identidades dos sujeitos e caracterizam suas relações” (2022, p. 101). Por isso, a presença das questões de gênero no cotidiano escolar é um convite aos docentes a repensarem suas práticas.

As pesquisas contemporâneas oferecem importantes contribuições para essa reflexão, especialmente ao incorporarem o gênero como categoria de análise nos estudos historiográficos, o que, segundo Nucia Oliveira “tem possibilitado trabalhos diversos e extremamente oportunos” (2017, p. 244). É importante ressaltar que incorporar a análise de gênero ao ensino de História não se resume a ampliar conteúdos, e tampouco a repassar o que os historiadores e pesquisadores escreveram. Afinal, “o saber histórico escolar possui características, objetivos e métodos próprios que dialogam com os conteúdos concernentes à disciplina de referência” (Antas, 2022, p. 106). Nessa perspectiva, o ensino de História deve ser concebido como um espaço de produção de conhecimento, nos quais crianças e adolescentes possam desenvolver o pensamento histórico, superando a mera transmissão de fatos e informações, comprometida com uma educação voltada aos direitos humanos.

O ensino de história é caracterizado por uma complexidade de processos no ensino aprendizagem que compreendem desde as escolhas docentes no dia a dia, as relações professor/a estudante, as metodologias e os recursos didáticos, além das distintas realidades dos sujeitos. O aprendizado histórico deve ser compreendido como uma experiência formativa que extrapola a simples acumulação de conhecimentos (Antas, 2022, p. 105).

A abordagem do ensino de História na educação básica, que ofereça instrumentos metodológicos para a reflexão sobre as construções sociais, culturais e históricas que moldam as dinâmicas de gênero, pode ser conduzida tanto a partir da análise das estruturas das instituições de ensino quanto das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que as compõem, uma vez que, “o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (Louro, 1997, p.22). Enquanto espaço social, a escola reflete e reproduz poder, hierarquias e construções culturais que permeiam a sociedade,

carregando marcas de sexismo de maneira simbólica. Ou seja, na escola meninas e meninos são levados a se perceberem de formas distintas: elas são associadas à fragilidade, à dependência e à inferioridade, enquanto eles são associados à força, à coragem e à superioridade. Tais construções presentes em diversos elementos da cultura - como em filmes, desenhos animados, brinquedos e brincadeiras, roupas, cores, imagens e nas práticas educativas - reforçam a ideia de papéis sociais baseados no sexo biológico. Assim, ‘o ensino de História como espaço para as questões de gênero’ permite enxergar a escola como um ambiente fundamental de socialização na vida de crianças e adolescentes. É a partir desse processo de socialização - constituído por laços de amizade, trocas de conhecimentos, aprendizagens, alegrias e memórias, mas também atravessado por desigualdades, conflitos e violências - que se formam identidades.

No contexto escolar, é diante das desigualdades e violências dirigidas a determinadas identidades, que se tornam indispensáveis as mediações pedagógicas. Através dessas mediações, professoras/es podem fazer suas aulas mais participativas e sensíveis às diferentes experiências de suas/seus alunas/os, promovendo reflexões e comportamentos que combatam opressões, já que, “a valorização das diferenças étnicas e culturais, por exemplo, não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade de todo ser humano, sem qualquer discriminação” (Santa Catarina, 2014, p. 54). Ao incorporar a perspectiva de gênero ao ensino de História, também se amplia as possibilidades de reflexão sobre a ausência e a invisibilidade de determinados grupos nas narrativas tradicionais, além de permitir a análise das transformações que operam ao longo do tempo. Compreendendo essas mudanças, as/os estudantes poderão questionar, interpretar e construir diferentes significados sobre o passado, reconhecendo que as diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas, e não naturais. Nesse sentido, diversas situações que marcam a educação escolar podem ser intencionalmente trabalhadas no ensino de história nos anos iniciais, como a atribuição de cores – rosa para meninas e azul para meninos – e a divisão de brincadeiras por gênero, entre outras formas de marcar as diferenças entre o sexo biológico. Tal compreensão favorece a elaboração de novas narrativas sobre o presente. Além disso, pensar a experiência humana, incorporando aspectos relacionados ao gênero e ao cotidiano em sala de aula, permite aos estudantes compreender que o conhecimento histórico-científico também tem origem nas suas próprias vivências. Nesse sentido, Zarbato destaca que,

A participação feminina na história, suas vivências, trajetórias, as modificações nos padrões de comportamento, a sexualidade, o respeito às diferenças são alguns dos elementos que podem ser articulados nas aulas de história, num campo de delimitação pela igualdade dos gêneros. Compreender que as mulheres tiveram

presença em diferentes espaços e tempos históricos, pode contribuir para a visão de mundo de alunos/as (2015, p.61).

No que se refere às instituições escolares — especialmente em relação ao espaço físico e ao currículo —, a trajetória da educação de crianças no Brasil, assim como em Santa Catarina, oferece segundo João Marinho, elementos sobre “a perpetuação das relações desiguais de poder em razão do gênero dos indivíduos” (2019, p. 2). Isso porque, “desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva, se incumbindo de separar meninos e meninas”(Colling e Tedeschi, 2019, p. 410). Foi desta forma com, “a primeira grande lei educacional do Brasil, de 1827, determinava que, nas ‘escolas de primeiras letras’ do Império, meninos e meninas estudassem separados e tivessem currículos diferentes” (Westin, 2020, p.1). Essa lei instituiu um modelo sexista de educação escolar, incentivando padrões de comportamento culturalmente aceitos e diferenciados para meninos e meninas. De acordo com André Paulo Castanha, na cidade de Desterro – atual Florianópolis -, esse ensino foi instituído por decreto em 10 de setembro de 1830,

Fica aprovada a criação de duas cadeiras de primeiras letras na cidade do Desterro, na Província de Santa Catarina; uma para o ensino de meninos, com o ordenado anual de trezentos e sessenta mil réis; outra para o ensino de meninas, com o ordenado anual de duzentos e sessenta mil réis (2013, p. 83).

Ao estabelecer estratégias diferenciadas para professores que lecionavam para meninos em comparação àqueles que ensinavam meninas, refletia-se a desigualdade de gênero presente no sistema educacional. Essa distinção revelava uma valorização maior do ensino destinado aos meninos, considerado mais qualificado e, por isso, sujeito a mais investimentos e recursos, tanto materiais quanto pedagógicos. Tal modelo, seguiu oficial durante a primeira metade do século XX, e nele meninas e meninos estudavam em espaços de salas de aulas distintos, sendo que os textos e as disciplinas apresentavam divulgação de comportamentos diferenciados baseados no sexo biológico. Segundo Vanderlei Machado,

Além das disciplinas comuns a meninos e meninas, os exercícios militares eram dirigidos exclusivamente para os meninos. Nos trabalhos manuais, as meninas deveriam aprender prendas domésticas, como trabalhos com linha e agulha. Dessa forma, através dos conteúdos curriculares, a escola primária acabava por instruir os futuros homens e mulheres a ocuparem papéis diferenciados na sociedade (2009, p. 60).

Essa divisão objetivava preparar as mulheres para o ambiente doméstico e os homens para a vida pública, determinando a partir do sexo biológico a manutenção dos espaços de poder. Essa lógica limita as possibilidades de atuação feminina. De acordo com Leticia Cortellazzi Garcia,

Durante a década de 1930 e início da década de 1940, em Santa Catarina, existiam oito colégios de ensino secundário oficializados pelo Governo Federal e equiparados ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, dentre os quais quatro eram exclusivamente masculinos – Ginásio Catarinense (Florianópolis), Ginásio Diocesano (Lages), Ginásio Aurora (Caçador) e Ginásio Santo Antônio (Blumenau) –, três praticavam o regime de co-educação – Ginásio Lagunense (Laguna), Ginásio Bom Jesus (Joinville) e Ginásio Barão de Antonina (Mafra) – e apenas um era exclusivamente feminino: O Ginásio Feminino do Colégio Coração de Jesus (Dallabrida, 2001) (2008, p.198).

Apesar da coeducação, esse cenário desigual persistiu, reforçando as hierarquias de gênero historicamente construídas. Em um primeiro momento, tal permanência esteve relacionada à continuidade de diferenças curriculares. Atualmente, ainda que o currículo seja formalmente igual para todas e todos, a escola está longe de constituir um espaço neutro, já que “na prática, ainda existe relação de superioridade dos homens frente às mulheres desde a infância”(Colling e Tedeschi, 2019, p. 410). A desigualdade de gênero se manifesta em normas escolares que, por exemplo, proíbem o uso de roupas curtas. Embora formuladas sob a aparência de neutralidade, tais proibições incidem, majoritariamente, sobre as meninas, reforçando mecanismos de controle sobre seus corpos e formas de vestir. Em vez de promover uma educação pautada no respeito e na equidade de gênero — que reconheça a dignidade das mulheres independentemente das vestimentas que utilizam —, essas normas tendem a responsabilizá-las pelas violências que sofrem, contribuindo para a reprodução de um sistema opressor. Ademais, as expectativas familiares e sociais também exercem influência nesse processo, conforme indica Viviane Patricia Colloca Araujo,

O currículo prescrito está predefinido tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores. Portanto, esse currículo está registrado e documentado. No entanto, na escola não se ensina somente o que está formalmente definido. Há ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Silva (2003) categoriza essas aprendizagens informais como currículo oculto (2018, p. 30).

Desse modo, ao longo do tempo as instituições de ensino refletem e reproduzem concepções hierárquicas e excludentes acerca das diferenças sexuais, dificultando a superação das desigualdades de gênero. Mesmo os currículos atualmente em vigor — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) —, ao se alinharem a perspectivas conservadoras e omitirem o termo gênero em seus textos, contribuem para a manutenção das desigualdades e violências de gênero no contexto escolar. Embora tal omissão não inviabilize a abordagem do tema no âmbito educacional, como será discutido mais adiante, ela impõe obstáculos significativos à sua efetiva implementação. Isso

porque transfere às escolas e às/aos docentes a responsabilidade por essa inclusão, frequentemente sem o respaldo explícito do currículo, exigindo que enfrentem resistências institucionais, lacunas formativas e pressões oriundas de setores conservadores.

[...] recentemente o Brasil viveu momentos de avanços conservadores nas esferas políticas, econômicas e sociais, inclusive no que diz respeito à abordagem das temáticas de gênero e sexualidade na educação do país. Neste cenário político brasileiro, onde movimentos conservadores ganharam força e representatividade política em diversas instâncias, as questões ligadas a gênero (sobretudo no âmbito educacional) foram reiteradamente alocadas como um mal à moral e aos costumes, sendo portanto combatidas (Antas, 2022, p. 103).

Apesar das limitações existentes, a escola tem um papel fundamental na transformação da realidade social, pois constitui um espaço onde práticas pedagógicas bem planejadas podem orientar os processos de socialização. Em relação a História, para que isso ocorra, é essencial que o ensino de História e o currículo estejam alinhados com o conhecimento científico e com as metodologias específicas da ciência de referência, garantindo assim a construção do pensamento histórico. Dessa forma, ao produzir conhecimentos e desenvolver o pensamento histórico, o ensino de História promove reflexões capazes de questionar desigualdades e reconhecer a historicidade das relações; quando essa abordagem é negligenciada, os/as estudantes encontram dificuldades para compreender as dinâmicas sociais e as mudanças que operaram no tempo. Assim, para Circe Fernandes Bittencourt,

[...] no modelo escolar atual, o ensino de História possibilita a abertura de um campo de análise das relações de gênero na educação, uma vez que essa disciplina oferece instrumentos para a reflexão crítica sobre as construções sociais, culturais e históricas que moldam as dinâmicas de gênero ao longo do tempo (2018, p. 137).

Esses conhecimentos não podem ser apresentados sem as contribuições das mulheres, dos negros e negras, das/os indígenas, dos LGBTQIA+⁴ e dos excluídos economicamente, já que, a invisibilidade dessas experiências e trajetórias resulta na reprodução de uma narrativa excludente e parcial sobre o passado. “O ensino de história pode e deve ser um campo de conhecimento e pesquisa que promova entendimentos sobre processos históricos que são produtores de diferenças sociais e culturais visíveis no presente” (Medeiros, Regiani, 2020, p. 37). Nesse sentido, cabe a nós, professoras e professores de História, a responsabilidade de possibilitar que crianças e adolescentes compreendam como o conhecimento histórico é produzido, reconhecendo os chamados 'marcos civilizatórios' que acumulamos enquanto humanidade. Ao apresentar os caminhos trilhados pela humanidade, estimulamos nas/os estudantes a percepção de que a sociedade está em constante transformação, favorecendo a

⁴ L: Lésbicas, G: Gays, B: Bissexuais, T: Transgêneros e travestis, Q: Queer, I: Intersexuais, A: Assexuais, +: Demais orientações sexuais e identidades de gênero.

compreensão de que as relações sociais, culturais e políticas são construídas historicamente e, portanto, passíveis de mudança. Esse processo é importante, uma vez que, “o sentido de tempo que muitos estudantes trazem para a aula de história é o de uma dimensão na qual as coisas presentes sempre existiram e por isso, o mundo é e deve permanecer assim, podendo ser avaliados em um estágio tradicional de consciência histórica” (Medeiros, Regiani, 2020, p. 37). Compreender que os acontecimentos históricos se transformam ao longo do tempo permite reconhecer que contextos de passividade diante de injustiças e opressões podem, em determinadas condições, dar lugar a lutas, ações coletivas e, conseqüentemente, a processos de mudança. Assim, adotar o conceito de gênero, e não de diferença sexual baseada na biologia torna possível deslocar o foco da naturalização das desigualdades entre homens e mulheres para uma análise das construções sociais, culturais e históricas que sustentam tais diferenças. Tal escolha permite a inclusão e a valorização de sujeitos historicamente oprimidos, desafiando os limites impostos ao sexo biológico e promovendo novas formas de compreender a participação desses grupos nos processos históricos. Então, a importância de se ensinar História articulada às questões de gênero reside justamente em sua capacidade de dialogar com as demandas do tempo presente, possibilitando mediações entre diferentes temporalidades.

Para isso, é preciso sensibilizar docentes quanto à temática de gênero. No ensino de História, a construção de práticas pedagógicas críticas e reflexivas - capazes de problematizar as desigualdades sociais e ampliar a compreensão das relações humanas ao longo do tempo - demanda formação continuada. Ao reconhecer a importância da perspectiva de gênero, professoras e professores assumem um papel central na formação de estudantes mais sensíveis, empáticos e conscientes diante da diversidade e das injustiças sociais. Por meio dela, podem contribuir para uma educação mais humana e transformadora. Até porque,

[...] apesar da sua importância, muitas vezes, essas temáticas só emergem no ensino de história na educação básica e na formação docente quando há professoras/es sensíveis a tais, uma vez que não existe legislação educacional específica direcionada para esta finalidade na atualidade (Antas, 2022, p. 109).

É nesse contexto que ganham força as aproximações entre os estudos de gênero e o ensino de História, que não apenas são possíveis, mas também urgentes e necessárias para constituir um espaço de diálogo entre o saber histórico e as experiências concretas das/os estudantes. Essa aproximação permite reconhecer possibilidades de desconstrução de violências e desigualdades, por meio da escuta, da problematização das práticas cotidianas e das mediações sensíveis que professoras e professores podem realizar ao abordar as relações

de gênero em sala de aula. Em outras palavras, ensinar História sob essa perspectiva é afirmar que o mundo não precisa ser como sempre foi, já que ele é resultado de disputas e transformações ao longo do tempo.

1.3 LEIS, DOCUMENTOS OFICIAIS E DADOS QUE ORIENTAM E (IM)POSSIBILITAM AS DISCUSSÕES E OS ESTUDOS DE GÊNERO NO CURRÍCULO ESCOLAR

A última década representou “tempos difíceis” para as abordagens de gênero na educação escolar brasileira. Um momento complexo, marcado por enfrentamentos diversos para preservar o que já havia sido conquistado, e não para avançar nos debates das relações de gênero em sala de aula, tendo em vista as inúmeras tentativas de aprovação de projetos de leis com a intenção de criminalizar e proibir a temática nas instituições de ensino, sob a falsa justificativa de que correspondem a uma "ideologia de gênero". Esse cenário revela que, apesar da existência de legislações que legitimam esses estudos e possibilitam a inclusão da temática no currículo escolar, ainda há resistências. As disputas e embates têm intimidado muitas/os educadoras/es, dificultando o trabalho de promover uma educação que contemple as questões de gênero. Esse cenário impede que questões importantes como, identidade de gênero, orientação sexual, feminicídio, entre tantos outros, recebam a atenção necessária, silenciando muitos temas relevantes que não tem sido abordados no contexto escolar.

Neste sentido, discutir as relações de gênero nas escolas brasileiras e catarinenses, está amparado pelo que está estabelecido no conjunto de dispositivos legais, dos quais fazem parte a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, as resoluções do Conselho Nacional de Educação, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, entre outros documentos oficiais de abrangência federal - como leis e normativas. No âmbito de Santa Catarina, destacam-se a Proposta Curricular de 2014 e o Currículo Base do Território Catarinense de 2019. Ainda que este último não trate da temática de gênero de forma explícita, o documento sinaliza, de maneira significativa, a possibilidade dessa abordagem.

O que está sinalizado em todos esses documentos e que abre possibilidade para a abordagem de gênero é a formação integral do ser humano que orienta para a construção do currículo e legitima a inserção de temas relacionados à diversidade e aos direitos humanos no contexto escolar. Assim,

A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver

percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade. [...] Dessa forma, a Educação Integral que tem como horizonte a Formação Integral demanda um currículo que se conecte com a realidade do sujeito, uma vez que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem diuturnamente são experiências nas quais os conhecimentos estão integrados (Santa Catarina, 2014, p. 26).

Falar em educação integral do ser humano para superar as desigualdades de gênero significa promover uma educação baseada no acesso igual de direitos e no respeito às diferenças. Em outras palavras, a educação deve estar orientada para a garantia dos direitos humanos. A “BNCC afirma o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, [...]” (Brasil, 2017, p. 14). Para além da formação integral do ser humano, outro elemento presente nos documentos que legitimam a abordagem dos estudos de gênero, inclusive a partir da própria BNCC e portanto também da CBTC, e que foram identificadas por Anderson Ferrari, são as demandas do tempo presente. Para o autor,

[...]a inclusão das relações de gênero na BNCC de História encontra eco e justificativa no próprio documento quando defende um olhar para o passado a partir do presente. Nesse sentido, podemos afirmar que as questões de gênero são problemáticas atuais e candentes, exigindo sua discussão para que possamos construir uma sociedade diferente desta que se apresenta (Ferrari, 2021, p. 163).

Embora o termo 'gênero' não apareça explicitamente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, os debates sobre essa temática encontram respaldo em dispositivos como: o Art.3º ⁵, o Art. 5º ⁶, o Art. 205º ⁷, e o Art. 206º ⁸. Os dois primeiros artigos, ao promover o bem de todas e todos, sem preconceitos ou discriminações, e ao assegurar a igualdade entre homens e mulheres perante a lei, oferecem base legal para os debates sobre gênero, ao tratar do que chamamos de ‘igualdade de gênero’. Nos artigos 205 e 206, a Constituição assegura que a educação é um direito de todas e todos, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola, bem como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Esses princípios, de

⁵ Trata dos objetivos fundamentais da República, da construção de “uma sociedade livre, justa e solidária”, “promovendo o bem de todas/os, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p.13)

⁶ Dos Direitos e Deveres: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (EC nº45/2004) I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (BRASIL, 1988, p.15)

⁷ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.134)

⁸ O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98) I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; V - valorização das/os profissionais do ensino; (BRASIL, 1988, p.134)

forma categórica, autorizam e fundamentam as discussões sobre gênero no ambiente escolar.

Nesse mesmo sentido, a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - também possibilita a abordagem dos estudos de gênero por meio dos princípios que fundamentam o ensino, pois, a partir das considerações de Cristiane Pereira Lima e Léia Teixeira Lacerda, “o Art. 3º⁹ reproduz e amplia o que está previsto na CF [...] Há ainda o Art. 32º¹⁰ – da LDB que regulamenta a obrigatoriedade do ensino Fundamental de 9 anos”. (2023, p. 5) As legislações educacionais e constitucionais são passíveis de interpretações que acompanham as transformações sociais e culturais, e embora no presente as leis supracitadas amparem os estudos de gênero, no momento em que foram produzidas não tinham essa intencionalidade. Isso porque, para Cláudia Pereira Vianna e Sandra Unbehaum, estes “são documentos datados, frutos de determinados momentos históricos” (2004, p. 81). Assim, à medida que determinadas questões ganham visibilidade e importância, são ampliadas e atualizadas as possibilidades interpretativas dessas leis, que passam a se constituir como instrumentos legítimos para sustentar práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade.

De fato, os estudos de gênero no Brasil e sua trajetória no tempo como possibilidade de inclusão no currículo escolar, se concretiza com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997.

[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o Ensino Fundamental publicado, em 1997, representavam a primeira inserção de uma perspectiva dos estudos de gênero nas políticas educacionais. Na organização para a 1ª a 4ª séries, o documento se constitui de 10 volumes, sendo o sete primeiros os que trazem as áreas do conhecimento consideradas convencionais do currículo escolar. Os outros três volumes compreendem os temas transversais relevantes à educação para a cidadania, [...] Desta maneira, os PCNs inovaram ao inserir a perspectiva dos estudos de gênero como dimensão importante da constituição da identidade de crianças, jovens e adultos (Lima; Lacerda, 2023, p. 10).

A iniciativa de incluir os estudos de gênero no currículo escolar teve relação direta com os movimentos sociais de mulheres, das feministas, do movimento LGBT. É como tema transversal de orientação sexual que os estudos sobre gênero apareceram e “[...] foram

⁹ Art. 3º (LDB). O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, p.01 e 02)

¹⁰ Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p.11)

elaborados no Brasil, em 1997, por meio de uma Política Educacional Brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses parâmetros se constituem em um marco para os estudos das relações de gênero [...]” (Lima; Lacerda, 2023, p. 6). Reconhecendo a importância do respeito às diferenças no ambiente escolar e na vida das pessoas, os PCNs propõem que a sexualidade seja tratada pela escola como um aspecto fundamental da experiência humana. Como afirma o documento,

[...] a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social (Brasil, 1997, p. 67).

Ao reconhecer a sexualidade como um aspecto fundamental da vida humana, os PCNs não se limitam ao campo biológico, rompendo com a ideia da natureza humana e evidenciando que a sexualidade é atravessada por construções sociais, culturais e históricas. Essa abordagem transversal reconhece o espaço escolar como um lugar de disputa. Para além desse documento, o parecer do Conselho Nacional de Educação¹¹ - CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 - que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, também reforça a necessidade de incluir tais discussões na formação docente, ao estabelece que,

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (Brasil, 2006, p. 02).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental de nove anos, de 2010, “apresenta uma perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, que deverá integrar o currículo e promover os direitos humanos. Dessa maneira, os currículos devem inserir discussões que contemplam diferenças de gênero, raça e sexuais.” (Lima; Lacerda, 2023, p. 11) Neste documento o Art. 16¹² inclui entre os conteúdos curriculares, sexualidade e gênero.

Em Santa Catarina, é com a Proposta Curricular de 2014 que temas como diversidade

¹¹ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso: maio, 2024.

¹² Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2013, p. 134)

e gênero passam, de fato, a integrar o currículo escolar. Esse documento pode ser amplamente utilizado e citado na atualidade como respaldo para as discussões no âmbito educacional nas escolas catarinenses. Essa proposta se configura como um referencial valioso, especialmente no que se refere às temáticas de gênero e diversidade, pois institui a diversidade como um dos princípios formativos do processo educativo.

Portanto, uma Educação para as Relações de Gênero, no âmbito da Educação Básica, reconhece esta categoria identitária como importante na vida das pessoas (sejam elas crianças, jovens, adultos e idosos). Falar em gênero é perceber como, para homens e mulheres, para meninos e meninas, a cultura, a sociedade e o atual tempo histórico constroem diferentes formas de “ser masculino” ou “ser feminino” (masculinidades e feminilidades). O conceito “gênero” não é o mesmo que “sexo” (nossa biologia). O gênero rejeitará o determinismo biológico e concederá ênfase cultural na distinção entre os sexos (Santa Catarina, 2014, p. 58).

A crescente onda de violência contra as mulheres levou, em 2021, o Governo Federal representado pelo presidente da República¹³, assim como o Governo de Santa Catarina, representado pelo governador do Estado¹⁴, a assinarem leis importantes de combate à violência e valorização das mulheres. Mesmo que de forma contraditória, já que para Daniel Cerqueira e Samira Bueno, “o radicalismo político, com o recrudescimento do conservadorismo, que reforça os valores do patriarcado, propalado e incentivado pelo próprio presidente da República, pode ter contribuído para impulsionar os atritos e a violência de gênero contra mulheres na sociedade” (2023, p. 42). Trata-se da lei nº 14.164¹⁵, de 10 de junho de 2021 e da lei nº 18.226¹⁶, de 13 de outubro de 2021. A recente sanção da Lei nº 14.986¹⁷, de 25 de setembro de 2024, pelo vice-presidente da República em exercício, Geraldo Alckmin¹⁸, representa um avanço significativo na promoção da igualdade de gênero na educação brasileira, ao reconhecer o papel fundamental das mulheres na construção da sociedade, promovendo atividades pedagógicas que incentivem a reflexão e a valorização das

¹³ Presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro. Assume o mandato em 2019 pelo Partido Social Liberal (PSL), de número eleitoral 17, e termina o mandato em 2023, pelo Partido Liberal (PL) de número eleitoral 22.

¹⁴ Governador do Estado de Santa Catarina, Carlos Moisés da Silva. Assume o mandato em 2019 pelo Partido Social Liberal (PSL), de número eleitoral 17, e termina o mandato em 2023, pelo Partido Republicanos, de número eleitoral 10.

¹⁵ Inclui conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

¹⁶ Inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina, a História das Mulheres do Campo e Cidade em Santa Catarina.

¹⁷ Inclui a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País.

¹⁸ Geraldo Alckmin é vice-presidente da República pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB 40), na chapa de Luiz Inácio da Silva (PT 13). O mandato de ambos corresponde ao período de 1 de janeiro de 2023 e vai até 31 de dezembro de 2026.

contribuições femininas ao longo da história.

Em relação a lei 14.164/21, sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, reforça a legitimidade e a urgência da inserção das temáticas de gênero no contexto escolar. De acordo com Marli Marlene Costa e Etyane Goulart,

[...] a fim de estabelecer novas diretrizes de prevenção ao problema da violência de gênero no Brasil, tendo como base a nova Lei 14.164/21, que inovou ao determinar a inclusão nos currículos escolares a partir do ensino básico, de temas relativos à prevenção deste tipo de violência e refutando quaisquer espécies de argumentos ideológicos sócio-políticos que impeça a implementação de políticas educacionais pautadas na superação das desigualdades de gênero no País (2023, p. 415).

Também a lei 18.226/21, que incluiu como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do Estado de SC, a História das Mulheres do Campo e Cidade em Santa Catarina. No seu “§ 1º O conteúdo a que se refere o caput deste artigo tem como objetivo promover o conhecimento da história das mulheres de destaque de outros movimentos que contribuíram para a emancipação das mulheres, para alcançar espaços de igualdade de gênero” (Santa Catarina, 2021, § 1º). Santa Catarina, embora tenha aprovado leis com caráter progressista — como é o caso da Lei nº 18.226/2021, proposta por uma deputada de esquerda¹⁹ —, historicamente é um Estado marcado por uma cultura política conservadora, com forte presença e tradição de direita tanto na esfera legislativa quanto nos discursos sociais predominantes. Essa contradição ajuda a entender por que, apesar da importância da referida lei, ela ainda não está sendo efetivamente aplicada no cotidiano escolar.

As leis citadas representam um avanço legal no combate à violência de gênero e na promoção de práticas pedagógicas voltadas à equidade. No entanto, muitas/os docentes sequer têm conhecimento da existência delas, revelando a fragilidade da formação docente para sua implementação, ao mesmo tempo que expõe o lugar marginal que ainda ocupa a temática de gênero. Isso permite reconhecer que o simples ato de sancionar uma lei não garante sua concretização. A efetivação da lei depende da apropriação e da ação das/os profissionais que constroem cotidianamente o fazer educativo. Ela se concretiza nas escolhas pedagógicas, na abordagem dos conteúdos curriculares e na construção de um ambiente escolar acolhedor, reflexivo e comprometido. Mas isso ultrapassa a formalidade do cargo: exige preparo e condições concretas para sua implementação, o que torna imprescindível o investimento em formação docente continuada, bem como a oferta de materiais didáticos e recursos de apoio. Por isso, enquanto servidora pública, reconheço minha obrigação legal de aplicar as legislações que orientam a educação pública. Nesse sentido, esta investigação acadêmica

¹⁹ A lei foi uma proposta da Deputada Estadual Luciane Carminatti eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT 13).

constitui uma ação concreta, pois a proposta de intervenção que desenvolvo integra o esforço para reduzir a distância entre o que está previsto na lei e o que efetivamente ocorre no cotidiano da sala de aula.

Considerando que as manifestações de violência são frequentes no espaço escolar e resultam, em grande parte, da intolerância expressa por meio do preconceito e da discriminação nas relações entre crianças e jovens - muitas vezes em disputa com o saber científico e com os dispositivos legais e normativos -, torna-se urgente transformá-las. Essas manifestações precisam ser enfrentadas, pois, com base nas conclusões apresentadas por Juliana Andrade, “são relações de opressão que atravessam a escola e afetam o acesso ao direito à educação, se convertendo em fatores de exclusão escolar, tanto na possibilidade de ingressar na escola quanto nas chances de permanência e de êxito na aprendizagem” (2022, p. 42).

Infelizmente, o que se observa nos últimos anos é o movimento contrário à promoção de uma educação comprometida com a equidade de gênero. As instituições escolares e as/os educadoras/es que se propõem a discutir essas temáticas têm sido alvo de perseguições e de intensos debates acalorados, inclusive alimentados pela retirada das questões de gênero de importantes documentos orientadores da educação nacional, como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, e o Currículo Base do Território Catarinense, em 2019. Neste último, conforme destaca Michels (2019), “o texto possui apenas uma menção ao termo identidade de gênero, como conteúdo a ser explorado em Ciências da Natureza, no 8º ano do ensino fundamental”. O apagamento dos termos “gênero” e “orientação sexual” nesses documentos oficiais indica que, para que essas temáticas sejam efetivamente trabalhadas nas escolas, é fundamental promover a sensibilização e a formação docente.

É de suma importância que os currículos contemplem as questões de gênero e de outras opressões, das quais tratam os estudos interseccionais. Nos últimos anos foram deflagradas perdas significativas em documentos curriculares, no tocante aos debates de gênero e também às diferenças e desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira. Exatamente por esse motivo, torna-se fundamental, uma prática docente que busque em alguma medida subverter no cotidiano da sala de aula, as ausências que permeiam o currículo formal da História (Medeiros, Regiani, 2020, p. 36).

Esse apagamento tem a intenção de silenciar professoras e professores, pois, ao não constar no currículo oficial deixa a cargo da sensibilização individual trabalhar a temática apenas como uma escolha pessoal, ao mesmo tempo que confunde a categoria de trabalhadoras/es em educação, fazendo acreditar que não se pode abordar a temática em sala.

Na contramão de alguns avanços, nos últimos anos escolas tornaram-se verdadeiros alvos de ataque de discursos conservadores e propagadores de pânico moral, em função da existência de uma suposta “ideologia de gênero” sendo ensinada nas instituições brasileiras. A pergunta que fica é: a quem interessa o silenciamento e a invisibilidade das diferenças na escola? (Medeiros, Regiani, 2020, p. 41).

Em razão do que foi apresentado, é importantíssimo discutir gênero, mesmo no contexto atual de perseguição aos docentes que se propõe a incluir a temática em sala de aula. Silenciar uma abordagem tão necessária no ambiente escolar favorece o modelo educacional baseado em relações desiguais e sexistas, contribuindo para a manutenção da violência contra mulheres, crianças, lgbs, indígenas, negros e negras. As tentativas de cercear a liberdade de cátedra sempre estiveram presentes ao longo do tempo, no entanto, nos últimos anos elas se intensificaram e muitas/os professoras/es que problematizaram temas sensíveis em suas aulas, foram ameaçadas/os, perseguidas/os, demitidas/os, responderam processos judiciais, adoeceram. Tanto que há atualmente uma pesquisa nacional em andamento sobre a violência contra educadores sendo realizada pelo Observatório Nacional da Violência contra Educadores (ONVE), com a parceria do Ministério da Educação - MEC e do Núcleo de Estudos em Educação Democrática – NEED/UFF, que está mapeando os casos de violência no Brasil. A partir dela pretende-se criar políticas públicas e protocolos de enfrentamento a violência.

O cenário que ameaça a democracia nas escolas tem força em Santa Catarina, a ponto de no ano de 2022, o ‘Portal Catarinas’ elaborar a cartilha²⁰ “Como se defender das censuras ao debate de gênero, sexualidade e raça nas escolas - estratégias para afastar perseguições e fazer da escola um ambiente mais plural” (Gênero na Escola/Portal Catarinas), com o objetivo de fornecer orientações para docentes planejarem suas aulas com base em leis e diretrizes, e que saibam como recorrer caso sejam alvos de denúncias e perseguições. De acordo com Alex Barreiro e Fernando Henrique Martins,

Esta “onda conservadora” – e suas pautas políticas –, como ficou popularmente conhecida, é o reflexo histórico do processo de colonização do conhecimento e dos saberes, implicando diretamente na produção de discursos que constituem a subjetividade, como nos alerta Mignolo (2014) (2016, p.104).

A criminalização de debate, como os de gênero, no espaço escolar por parte dos conservadores, não impede de discutir o assunto, uma vez que há um conjunto de leis e documentos que amparam a abordagem, mas certamente gera medo, insegurança e silencia grande parte das/os docentes.

²⁰ Disponível em: https://catarinas.info/wp-content/uploads/2023/10/catarinas_cartilha_genero_na_escola.pdf
Acesso em: 27/08/2025.

[...] a decisão legislativa de muitas câmaras dos municípios no Brasil extraiu, dos planos municipais de educação, a palavra “gênero”, tornando-a invisível nos documentos oficiais, o que não significa se tratar de uma medida proibitiva que impeça docentes, coordenadores e direção de realizar atividades e projetos pedagógicos temáticos ou envolvendo as relações de gênero e sexualidade, pois qualquer ação ou medida de caráter proibitivo pode configurar inconstitucionalidade, uma vez que a Constituição da República Federativa do Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e as resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação fundamentam, priorizam e autorizam o trabalho pedagógico que valorize o respeito à pluralidade étnica, de gênero e sexual no País, garantindo a todos e todas a integridade dos direitos e o exercício pleno da cidadania (Barreiro; Martins, 2016, p. 104).

É preciso que essas leis e normativas que respaldem a temática de gênero sejam conhecidas e incorporadas pelas professoras e pelos professores, aos planos de ensino, às sequências didáticas, bem como aos debates e pesquisas em sala de aula. Elas contribuem para promover uma educação mais humanizada. No entanto, sua efetivação ainda enfrenta inúmeros obstáculos - entre eles, a ausência de materiais didáticos adequados e específicos. Para que esses dispositivos legais se traduzam em práticas pedagógicas concretas, é imprescindível o investimento em políticas públicas de formação docente continuada, bem como na produção e distribuição de recursos didáticos que deem suporte ao trabalho com a temática nas diferentes etapas da educação básica.

1.4 ENSINO DE HISTÓRIA E OS ANOS INICIAIS

O Ensino Fundamental constitui uma das etapas da Educação Básica no Brasil, e compreender essa etapa de ensino como um direito implica não apenas assegurar o acesso à escola, mas também garantir a permanência dos estudantes em um processo educativo que valorize e reconheça a diversidade cultural, social e identitária dos sujeitos que a compõem. Isso significa que, “a concepção da Educação Básica como direito vem acompanhada de duas outras dimensões, imprescindíveis para sua realização: a ideia de uma educação comum e a ideia do respeito à diferença”(Santa Catarina, 2014, p. 53). É neste contexto que professoras e professores devem oferecer condições para que as/os estudantes aprendam. Estruturado em nove anos, o ensino fundamental está organizado atualmente entre os anos iniciais e os anos finais, e segundo Marlene Rosa Cainelli e Sandra Regina F.Oliveira,

A relação entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental constituiu-se a partir da diferenciação entre ambos desde a Lei de criação das escolas das primeiras letras, em 1827, a implantação da escola primária, em 1854 e o exame de admissão para acesso ao ginásio, nas décadas de 1930 e 1940. Somente em 1971, por força de lei, instituiu-se o ensino de primeiro da junção do ensino primário de

ginasial e, em 1996, passou a ser denominado de ensino fundamental. Em 2004, a mais recente modificação, mas não a última: o ensino fundamental de nove anos (2012, p. 5).

No Brasil, conforme Maria Auxiliadora Schmidt, o ensino de História passa a integrar o currículo escolar brasileiro, do que hoje chamamos de ensino fundamental, através do “Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo” (Schmidt, 2012, p. 78). Assim, “a historiografia sobre o ensino de História tem apresentado sua origem como disciplina escolar ao compor o currículo das Humanidades clássicas do século XIX” (Bittencourt, 2018, p. 129). É interessante constatar que da sua inserção curricular até as primeiras décadas do século XX, conforme apontam Flavia Preto de Godoy Oliveira e Adriana Angelita da Conceição, a história ensinada passou pela

“pedagogização da História” – na qual a transposição didática passou a considerar com maior ênfase os métodos e técnicas de ensino, a partir da Psicologia e da Didática Geral, “indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história” (Schmidt, 2012, p. 79). O que teria levado a uma transposição didática que pouco dialogou com os pressupostos teóricos e metodológicos da ciência histórica (2024, p. 153).

Essa dissociação, entre o ensino de História e a ciência de referência no modelo curricular adotado à época, não foi plenamente superada. Ainda hoje, é possível observar a permanência de abordagens que afastam o ensino de História da construção do conhecimento histórico, reforçando a necessidade de refletir sobre os fundamentos epistemológicos que sustentam as práticas pedagógicas na área. Esse desafio é ainda maior nos anos iniciais - que abrange do primeiro (1º) ao quinto (5º) ano, e atende crianças com idades aproximadas entre seis e onze anos - já que nessa fase, atuam prioritariamente docentes com licenciatura em Pedagogia. Por isso, falar sobre o ensino de História nessa etapa significa enfrentar uma série de desafios, uma vez que o “conteúdo básico para crianças é a progressiva compreensão do que é e como se constrói a história” (Otto, 2009, p.182). Na análise do Parâmetros Curriculares Nacionais de História,

Sanches (2015) demonstrou que os métodos de ensino foram “importados” de teorias de outras áreas do conhecimento. Estes métodos utilizados nos processos de aprendizagem histórica estão, portanto, situados fora da Ciência da História, limitando o processo de aprendizagem histórica a própria atividade de aprender, ou seja, ensinar e aprender História significou desenvolver capacidades e habilidades para que os alunos aprendam por si mesmos buscando soluções gerais para questões específicas e assim aplicar nas situações concretas (Urban, Sanches, 2024, p.5).

Também na BNCC encontra-se esse distanciamento,

[...] o documento de 2017, demonstra um retrocesso em relação ao PCN História (1997) ao se distanciar da ciência da história na escolha e definição de conteúdos. Esta concepção de didática para o ensino de História desconsidera a necessidade de se historicizar o objeto de conhecimento. Centra-se o estudo no sujeito, na família e na escola do sujeito, como se a própria ideia de criança, família e escola não fosse histórica. Assume-se que os conceitos sempre existiram e apenas devem ser identificados e comparados mediante a experiência imediata do aprendiz (Urban, Sanches, 2024, p. 9).

A BNCC no ensino de História do 1º ao 5º ano, apresenta um afastamento dos fundamentos da ciência histórica na seleção e definição dos conteúdos, porque prioriza uma perspectiva focada no conhecimento do indivíduo, como pode ser observado no recorte a seguir.

[...] o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida (BRASIL, 2017, p. 404).

Na perspectiva apresentada pelo documento, Urban e Sanches (2024, p. 10) destacam que, “aprender História é reproduzir a História numa perspectiva que começa no ‘Eu’ e vai ampliando geográfica e historicamente” (2024, p.10). Essa ênfase na reprodução, reduz o caráter investigativo ao priorizar a experiência individual e comunitária sem um vínculo sólido com os métodos e fundamentos da História como disciplina científica. Então a História vista como reprodução do conhecimento resulta em uma aprendizagem mecânica, que reduz a sua complexidade e limita a construção do saber a um exercício simplificado, sem na maioria das vezes promover reflexão. Nessa perspectiva, o ensino de História se reduz, frequentemente, à simples transmissão de informações. Esse formato, que privilegia a memorização de fatos, não favorece a abordagem reflexiva necessária para tratar temas como gênero, diversidade e desigualdade no ensino de História nos anos iniciais, reforçando narrativas dominantes e silenciando experiências e vozes historicamente marginalizadas. Para que essas temáticas ganhem espaço, é necessário romper com a lógica de reprodução e promover formação docente sensível e comprometida com essas questões.

O mesmo cenário se observa no CBTC para os anos iniciais, uma vez que a BNCC constitui a principal referência para os currículos prescritos em âmbito nacional. Embora o documento catarinense inclua orientações metodológicas para os conteúdos propostos, estas se apresentam como uma tentativa de diálogo com os objetos de conhecimento e habilidades definidos pela BNCC. Conforme explicitado no próprio CBTC, “o texto construído e organizado na 4ª coluna do quadro apresentado no Apêndice A deste documento visa “conversar” com os objetos de conhecimentos e as habilidades originalmente apresentadas no

texto da BNCC” (Santa Catarina, 2019, p. 422). O uso do verbo “conversar” expressa o desafio de superar as limitações presentes na concepção de ensino de História ali adotada, sobretudo considerando que os(as) docentes que atuam nos anos iniciais, em sua maioria, não são especialistas na área. Tal desafio é reconhecido no próprio documento, que registra: “Como histórico da discussão realizada no Seminário, cabe registrar a dificuldade dessa etapa do trabalho: Como mobilizar tantos conteúdos sem esvaziar o sentido mais amplo do aprendizado histórico?” (Santa Catarina, 2019, p. 422). Essa questão revela uma preocupação com a qualidade do ensino de História, ao enfatizar a importância de uma aprendizagem significativa, que vá além da superficialidade. Ao mesmo tempo, evidencia a compreensão de que o simples cumprimento de conteúdos e habilidades não garante a construção do pensamento histórico.

Para além disso, tais elementos curriculares “pode ser um dos fatores que afastaram tanto a História dos professores e a História dos historiadores” (Urban, Sanches, 2024, p. 5). Ou seja, currículos distantes da prática investigativa da História resultam na separação entre o ensino e a pesquisa histórica. Este afastamento é reconhecido por Maria Auxiliadora Schmidt, ao descrever que,

[...] a separação entre a Didática da História e a História acadêmica foi contribuindo para a formação de um código disciplinar da História com características específicas em cada momento da sociedade brasileira, mas que, de modo geral, empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História tendencialmente para o âmbito da cultura escolar e foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva do ensino da História passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das políticas educacionais, ocorrendo um deslocamento entre a cultura histórica e a cultura escolar, em que a perspectiva instrumental, particularmente centralizada na preocupação com a transposição didática e com os métodos de ensino, tem sido privilegiada (2012, p. 89).

A Didática da História, voltada para o ensino, e a História acadêmica, enquanto ciência dedicada à pesquisa e à produção do conhecimento histórico, têm se mantido distanciadas. Esse deslocamento entre a cultura escolar e a cultura histórica compromete significativamente a formação do pensamento histórico por parte das/os estudantes do ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, uma vez que dificulta o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva sobre o passado. Nesse contexto se torna necessário problematizar o fato de que os próprios documentos de referência curricular não apresentam a ciência histórica como fundamento para o ensino de História. Diante disso, é incoerente esperar que professoras e professores com formação em Pedagogia - cuja formação, em geral, possui caráter mais generalista e que não são especialistas em História - desenvolvam práticas

pedagógicas alinhadas a essa perspectiva, sem que haja uma base formativa consistente que sustente esse trabalho. É natural, portanto, que pedagogas e pedagogos reproduzam esse distanciamento e apresentem dificuldades em ensinar História.

Com base nessa constatação, e com o objetivo de verificar de que maneira a formação inicial em Pedagogia contempla o ensino de História, especialmente no que diz respeito à fundamentação teórico-metodológica da ciência histórica, foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A escolha dessas instituições se justifica pelo fato de se tratarem de universidades públicas, reconhecidas pela qualidade de seus cursos e por sua relevância como referência na formação docente no Estado de Santa Catarina. Além disso, entre as participantes da pesquisa há pedagogas formadas por essas universidades — ainda que sob matrizes curriculares anteriores às atualmente em vigor.

Quadro 2 – Organização curricular e carga horária dos cursos de licenciatura em Pedagogia da UFSC e da UDESC:

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA VOLTADA PARA AO ENSINO DE HISTÓRIA	CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA	SEMESTRE DA DISCIPLINA
UDESC	História e Ensino (obrigatória)	72 horas/aulas	Quarta fase
UFSC	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História (obrigatória)	90 horas/aulas	Quinta fase

Fonte: Adaptado de UDESC-SC (2018); UFSC-SC (2018).

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o curso de Licenciatura em Pedagogia possui duração mínima de nove (9) semestres e máxima de dezessete (17) semestres. Nesse percurso formativo, destaca-se a disciplina obrigatória “*Fundamentos e Metodologia do Ensino de História*”, ofertada na quinta fase, com cinco créditos e carga horária de noventa horas. Essa disciplina contempla conhecimentos específicos sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o curso de Licenciatura em Pedagogia tem duração mínima de oito (8) semestres e máxima de quatorze (14) semestres. Nesse período, é ofertada, na quarta fase, a disciplina obrigatória “*História e Ensino*”, com quatro créditos e carga horária de setenta e

duas horas. A proposta da disciplina é fornecer fundamentos teóricos e metodológicos voltados ao ensino de História nos anos iniciais.

A análise da organização curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UDESC e da UFSC revela que a formação inicial voltada ao ensino de História nos anos iniciais é obrigatória, mas tratada de forma pontual. Ainda que não seja propósito central dos cursos de Pedagogia contemplar de forma aprofundada os fundamentos da ciência histórica, essa formação se mostra insuficiente diante da complexidade que envolve o ensino da disciplina, especialmente no que se refere à apropriação dos pressupostos teóricos da História e das metodologias específicas para seu ensino.

Um primeiro aspecto a ser considerado é a necessidade de compreender a Didática da História como uma disciplina especializada nos processos de ensino e aprendizagem histórica, e que está em diálogo com a própria ciência de referência, ou seja, é a partir da ciência da História que a Didática da História desenvolve suas premissas e seus fundamentos (Urban, Sanches, 2024, p. 4).

No entanto, é importante lembrar - como já descrito - que os cursos de Pedagogia não têm como objetivo central formar especialistas no ensino de História. Entretanto, a ausência dessa perspectiva na formação inicial contribui para que professoras e professores egressos, muitas vezes, não se sintam plenamente preparados para atuar nessa área. Essa dificuldade das/os pedagogas/os em ensinar história nos anos iniciais foi analisada na dissertação de mestrado *Ensino de História nos anos iniciais: reflexão sobre possibilidades para a prática pedagógica*, que concluiu que,

Essas dificuldades foram concebidas como sintomas de uma formação profissional na área do Ensino de História, pois a configuração dos cursos de Pedagogia, que apresentam um foco multidisciplinar, destinam pouco espaço para a aprendizagem histórica, situação que reflete diretamente nas salas de aula onde encontram-se os alunos dos Anos Iniciais (Costa, 2018, p.106).

O pouco espaço à aprendizagem específica da História, compromete a apropriação dos saberes necessários para o ensino dessa área. Vedovoto observou na sua dissertação de mestrado, *O Ensino de História nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul*, que, “ao longo da formação do pedagogo algumas disciplinas acabam sendo discutidas brevemente como é o caso da área de História” (2018, p. 107). A ausência de aprofundamento pode resultar em docentes que enfrentam dificuldades para ensinar história, e que

[...] vivem no limiar entre a Pedagogia e a História, sofrem pressão por resultados quanto a alfabetização e educação matemática e também são questionados pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio por não terem garantido a aquisição de conceitos históricos básicos para a progressão dos estudos. Nesse “empurra-empurra”, muitas vezes não se presta o apoio necessário a esses profissionais (Vedovoto, 2018, p. 107).

Essa lacuna formativa atual demonstra a necessidade da formação continuada como alternativa para qualificar a prática docente nos anos iniciais relacionada ao ensino de História. No entanto, apontar as dificuldades enfrentadas no ensino de História nos anos iniciais não significa responsabilizar as/os pedagogas/os, ou a formação em pedagogia pelas lacunas. Trata-se, antes, de reconhecer os desafios concretos vivenciados por esses profissionais, a fim de compreendê-los em sua complexidade. Somente a partir desse entendimento será possível propor estratégias efetivas e fortalecer o ensino de História nos anos iniciais. Afinal, como afirmam Urban e Sanches (2024, p. 10), “aprender História é interpretar fontes históricas, é contar, é narrar a História”. E para isso é preciso aproximar pedagogas/os da lógica de produção do conhecimento histórico, permitindo que compreendam seus fundamentos e possam mediar, com maior autonomia e intencionalidade, os saberes escolares, desde os primeiros anos da escolarização, quando o ensino de História passa a integrar o currículo como componente obrigatório.

Contudo, para que essa mediação aconteça de forma efetiva, é necessário também romper com concepções equivocadas sobre o papel da criança no processo de aprendizagem histórica. Isso porque, por algum tempo, prevaleceu a ideia de que crianças não eram capazes de aprender História.

Pressupostos generalistas conduziram alguns autores a concluírem que a História era demasiadamente complexo de ser estudada por alunos com idades mentais inferiores a 16 anos. Tais afirmações forneceram, nos anos 70 e 80, argumentos contra a inclusão de História no currículo de escolaridade obrigatória, enquanto disciplina autônoma, substituindo-a por uma área integrada de Estudos Sociais[...] (Barca, 2001, p.13).

Esse posicionamento teve influência direta na produção do conhecimento histórico voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, impactando significativamente a formulação de currículos, propostas pedagógicas e materiais didáticos. Inclusive, a partir da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino da disciplina de História foi substituído por aproximadamente duas décadas pelo chamado Estudos Sociais²¹.

Foi apenas a partir da década de 1990, no contexto pós-ditadura militar, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o avanço do processo de redemocratização, que diversas publicações de pesquisadores passaram a aprofundar as reflexões sobre a especificidade da História como disciplina escolar. Esse conjunto de fatores, somado às reformas curriculares implementadas por Estados e municípios, contribuiu para o retorno da

²¹ Os Estudos Sociais, promoveu uma abordagem mais generalista e integradora, que acabou por esvaziar a especificidade do conhecimento histórico nesse segmento da educação básica.

disciplina de História ao currículo do ensino fundamental. Nesse contexto, os PCNs de História, publicados em 1997, representaram um importante avanço ao reconhecerem a capacidade das crianças de aprender História.

A partir desse novo olhar, surgem trabalhos como o de Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2003). No texto *O Tempo, a Criança e o Ensino de História*, a autora busca compreender o processo de construção da aprendizagem histórica a partir das contribuições da psicologia e da pedagogia. Seu estudo investiga como as crianças constroem o conhecimento histórico, com ênfase na noção de tempo, analisando de que maneira concebem o passado não vivido e quais relações estabelecem com o presente. Além disso, procura identificar se as crianças percebem os conhecimentos históricos como relativos ou universais, examinando como alunos de sete a dez anos se conectam com o passado distante. Os resultados do estudo demonstram que as crianças pequenas partem de uma análise egocêntrica ao se relacionarem com o passado. As conclusões de Oliveira dialogam com as ideias de Jean Piaget, apresentadas em *A noção do tempo na criança*, que evidenciam a existência de um processo gradual de construção do pensamento histórico e da compreensão do tempo.

Hillary Cooper (2005), em *Aprendendo e ensinando sobre o passado* a crianças de três a oito anos, oferece uma importante contribuição à discussão sobre como as crianças podem se engajar na investigação histórica, aprendendo sobre o passado de forma ativa, ao contestar a noção de uma História oficial e única. Para a autora, a investigação histórica é um processo que envolve o uso de vocabulário especializado e a compreensão de conceitos relacionados ao tempo e à construção dos fatos sobre o passado. Isso significa acessar o passado por meio de fontes históricas, compreendendo que essas fontes foram produzidas em contextos específicos e, por isso, necessitam da interferência de historiadores - que, por sua vez, também são influenciados por suas perspectivas - para que se possa entender como essas fontes foram produzidas, utilizadas e que significados carregam. Com base nas ideias de Piaget, Cooper sugere que as crianças podem desenvolver argumentos sobre as fontes históricas, desde que sejam ensinadas para isso. Esse processo constitui um contexto ideal para valorizar os diferentes pontos de vista, compreendendo que não há uma única resposta ou verdade absoluta sobre o passado.

Entre outras contribuições nesse campo, destaca-se o artigo de Clarícia Otto (2009), *O Ensino de História nos primeiros anos e escolarização: produzir e mediar conhecimentos*. A autora enfatiza a importância dos primeiros anos de escolarização na formação das crianças e propõe uma reflexão sobre qual é, de fato, a contribuição do ensino de História para os processos de ensino-aprendizagem e alfabetização. Otto argumenta que ensinar História vai

além da memorização de acontecimentos do passado, da reprodução de conteúdos prontos apresentados nos livros didáticos ou de abordagens centradas exclusivamente em datas comemorativas. A autora defende que a disciplina deve ser ensinada da mesma forma que é produzida, em diálogo com a renovação historiográfica do século XX. Essa renovação, especialmente a partir da década de 1980, passou a tratar a História como um campo de investigação orientado por problemas reais de pesquisa, aproximando-se, inclusive, dos avanços nos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo infantil. Afirma que, embora seja desafiador para as crianças compreenderem o conhecimento histórico como algo produzido por alguém, é fundamental que entendam como esse conhecimento é construído. Nesse sentido, reforça o papel do docente como mediador do processo e destaca a importância de trabalhar em sala de aula com a construção de conceitos.

Considerando que, nos anos iniciais, as crianças ainda estão em processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da interpretação — ou seja, inseridas no processo de alfabetização da Língua Portuguesa —, é compreensível que os/as docentes nesta etapa de ensino priorizem o desenvolvimento dessas habilidades. Isso se deve ao fato de que, embora o currículo prescrito estabeleça que “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (Brasil, 2017, p. 58), na prática, essa prioridade costuma se estender também do terceiro ao quinto ano, fazendo com que muitos/as professores/as continuem a planejar suas aulas com base nesse objetivo. Então, as demandas por alfabetização e letramento também impactam as aulas de História, criando uma hierarquia entre os componentes curriculares. Como aponta Francislaine Soledade Carne, (2019, p. 5) “há uma maior valorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais da educação”. Como resultado, os demais componentes curriculares, como História, ficam à margem desse processo. No entanto,

A História tem de auxiliar o professor no desenvolvimento do processo de alfabetização, no domínio do código da leitura e escrita. O conteúdo histórico propriamente dito, nos anos iniciais, é secundário. O conteúdo deve ser compreendido como meio. A proposta é trabalhar sob o ponto de vista epistemológico (Otto, 2009, p. 182).

Porém as mudanças no ensino de História nos anos iniciais não ocorrem de forma automática. Até porque, “no âmbito educacional, a efetividade das políticas depende tanto dos conhecimentos estruturados que os professores têm das suas disciplinas, quanto do conhecimento que têm a respeito dos alunos”(Cerqueira; Bueno, 2023, p. 35). Contudo, é possível, e necessário articular tais aprendizagens com práticas que favoreçam a construção do pensamento histórico desde os primeiros anos escolares, inclusive “alfabetizar ensinando

História”(Carnie, 2019, p.06). Trata-se de uma tarefa complexa, mas a História precisa estar presente. Inserir crianças pequenas na produção do conhecimento próprio da ciência histórica não é simples, pois, como afirma Barca (2021, p. 62), “não é fácil desenvolver um processo contínuo de ensino e aprendizagem que envolva pensar historicamente”. Entretanto, é significativo destacar, que

Não se trata de fazer das crianças pequenos historiadores, mas de introduzir uma metodologia de trabalho que permita desencadear um processo em que elas vão aprendendo a construir o conhecimento, a pesquisar, a formular perguntas e não se limitarem tão somente a responder as perguntas feitas pelo professor (Otto, 2009, p. 174).

Por isso, a formação docente é fundamental para atender a essas e outras demandas. Até porque, trabalhar o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exige atenção às especificidades cognitivas de cada faixa etária, ou seja, compreender como as crianças, em diferentes etapas do desenvolvimento, constroem sentidos, elaboram interpretações e se relacionam com o conhecimento histórico. Nesse sentido, Ana Ignês Bélem Lima Nunes e Rosemary Nascimento Silveira, ressaltam que,

Conhecer o modo como os alunos constroem, elaboram e dão significado aos seus conhecimentos ajuda o professor a orientar sua prática pedagógica, respeitando as subjetividades dos alunos com seus níveis, ritmos e suas singularidades (2015, p. 11).

Um mesmo conteúdo precisa ser abordado de maneiras distintas, a depender da faixa etária das crianças.

Ao analisar as teorias psicológicas, como Comportamentalismo, Humanismo e Psicanálise, em sua relação com a educação, em especial com a aprendizagem, deparamo-nos com distintas concepções de sujeito e formas de se compreender a constituição do conhecimento humano (Nunes; Silveira, 2015, p. 14).

Com base nas análises de Marques (2020), extraídas do texto Educação Histórica nas primeiras idades: quadro epistemológico e conceptual, crianças de três a seis anos de idade aprendem melhor por meio da experimentação e do contato com objetos físicos, envolvendo atividades lúdicas e interativas, capazes de estimular a curiosidade e a compreensão concreta do passado, enquanto dos seis aos dez, já conseguem formular perguntas mais estruturadas e lidar com desafios investigativos. O contato com documentos históricos amplia a capacidade de análise e interpretação. Trabalhos em grupo incentivam a troca de perspectivas. “Aprender, então, não pode ser um ato mecânico, pois exige curiosidade, atenção, espírito investigador e ousadia para enfrentar o novo” (Nunes; Silveira, 2015, p. 34). A curiosidade está presente desde muito cedo nas crianças, mas ela se manifesta de formas distintas. O papel docente é

essencial na organização de contextos que favoreçam a aprendizagem, inclusive com crianças pequenas, cujo aprendizado frequentemente se dá por meio do brincar. Cabe ao docente, enquanto mediador/a do processo educativo, criar situações que respeitem as diferenças e promovam experiências significativas, possibilitando que as crianças aprendam com sentido.

Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades (Santa Catarina, 2014, p. 54).

No espaço escolar as contribuições para a formação identitária ocorrem de forma diversa aquela que se manifestam nas relações familiares, pois, as/os estudantes estão em contato com características sociais e identidades culturais diferentes das do convívio familiar, o que muitas vezes faz surgir conflitos que não são comuns ao ambiente familiar. Em casa a criança vai assimilar os valores familiares. Na escola,

[...] o ensino de História é um instrumento de entendimento da realidade e que a reflexão em sala de aula pode proporcionar mudanças de olhares, frente às múltiplas possibilidades de arranjos familiares e a sua absorção pela legislação vigente no Brasil do século XXI. Desse modo, pode colaborar para a construção de relações mais respeitadas, ao passo que discute a existência de diversos modelos familiares (Marinho, 2019, p. 02).

Para além da socialização, existem intencionalidades pedagógicas, ou seja, como afirmam Nucia Oliveira, Helena Rosa e Denize Silva, (2019, p. 211) “é necessário pensar não apenas sobre o que se ensina, mas também sobre como e por que ensinar o que ensinamos!”. Refletir sobre a escolha docente, especialmente no ensino de História nos anos iniciais, influencia diretamente a forma como as crianças compreendem o mundo e constroem suas relações sociais. Nossas intencionalidades não se limitam à transmissão de conteúdos disciplinares, mas envolvem questões que ultrapassam o componente curricular que ministramos. Nesse contexto, a formação docente é fundamental e precisa estar orientada para garantir uma prática consciente e sensível às especificidades da infância, além de comprometida com a formação integral dos sujeitos. Ensinar História nos anos iniciais exige preparo teórico e metodológico para promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

É preciso formar professores pesquisadores, conhecedores de questões teóricas e metodologia da história – afinal, vão produzir conhecimento histórico escolar – mas que estejam capacitados para atuar como pesquisadores de sua prática docente, o que possibilitará a constituição de saberes experienciais em novas bases (Monteiro, 2013, p. 37).

A opção desta pesquisa em oferecer formação docente para pedagogas e pedagogos que ensinam História nos anos iniciais na perspectiva de gênero, não apenas amplia saberes, mas também possibilita o enfrentamento de resistências e o desenvolvimento de uma posição frente às desigualdades historicamente construídas. Nesse sentido, “A educação tem sentido para o ser humano porque também o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças” (Castro e Amorim, 2015, p. 44). A educação como uma prática que não apenas transmite saberes, mas que também reconhece a capacidade humana de transformação, é o sentido que deve ser atribuído a uma formação docente.

A formação de professores é, portanto, necessária principalmente para que possamos desnaturalizar práticas sociais que constituíram e constituem nossas identidades como pessoas e professores, e que nos paralisam ou dificultam a realização de reflexão mais aprofundada e a busca de alternativas criativas para projetos educacionais que venham a atender demandas do tempo presente (Monteiro, 2013, p. 39).

Esse reconhecimento abre espaço para reflexões que possibilitam ações frente aos desafios educacionais contemporâneos. Desta forma, vou iniciar o próximo capítulo, aprofundando a discussão sobre a importância da formação docente como caminho possível para transformar as práticas pedagógicas e enfrentar as desigualdades de gênero.

CAPÍTULO 2 – UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE: PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar as etapas que compuseram a proposta de formação, destacando como a realidade escolar investigada contribuiu para o delineamento da intervenção. Para tanto, o capítulo está dividido em quatro subcapítulos: o primeiro, corresponde a uma discussão sobre a importância da formação docente; o segundo dedicado à investigação com as/os pedagogas/os que ensinam História nos anos iniciais; o terceiro aborda como foi pensado o planejamento da formação; e o quarto, descreve a execução das propostas, enfatizando as experiências vivenciadas durante os encontros.

2.1. IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Considerando que “[...] todo mundo tem pensamentos sobre as mensagens que recebe, sobre as imagens que vê” (hooks, 2019, p. 11), é preciso reconhecer que professoras/es e estudantes não apenas recebem informações, mas interpretam, questionam e atribuem significados às experiências vividas. Esse processo reflexivo, comum a todas as pessoas, assume novas proporções no contexto escolar, já que é atribuído às/aos professoras/es uma responsabilidade maior: a de pensar sobre o que ensinam para formação das/os estudantes. Ao mediar processos educativos, é exigido destas/es profissionais, formação constante para ampliação de seus repertórios teóricos e pedagógicos, e para que possam promover práticas que dialoguem com a realidade das/os estudantes. Em outras palavras, optar pela docência é assumir um compromisso com a aprendizagem contínua.

Nesse sentido, a formação docente continuada se constitui como elemento obrigatório para qualificar a prática pedagógica, preparando docentes para os desafios cotidianos da sala de aula. Trata-se de um processo que amplia saberes, estimula reflexões sobre a própria atuação, favorece a incorporação de novas metodologias e a compreensão sobre as diferentes formas de ensinar. Além disso, contribui para que as/os docentes permaneçam atualizadas/os e fortalecidas/os na defesa de seus direitos, mesmo diante do cenário desafiador e desumano da educação pública brasileira, marcada por condições estruturais precárias, sobrecarga de trabalho, desvalorização, perseguição e sucateamento das políticas educacionais. Ao mesmo tempo, contribui para assegurar qualidade na oferta da educação escolar, uma vez que educadoras e educadores bem formados se sentem mais seguros e motivados sobre o que ensinam, desenvolvendo estudantes autônomos, críticos, participativos, e mais preparados para fazer escolhas. No entanto, Marcelo Castro e Rejane Amorim destacam que,

Gatti (2009) defende que não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Para a autora, cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas (2015, p. 43).

A fragilidade conceitual no campo da formação docente continuada, permite que exista uma indefinição quanto ao que se enquadra como uma experiência formativa, abrindo espaço para práticas que em nada, ou quase nada, acrescentam no desenvolvimento profissional docente. Neste cenário, é urgente pensar uma formação docente continuada que produza saberes significativos e aplicáveis à prática pedagógica. Esse gesto de resistência e de valorização da profissão docente, quando relacionado ao ensino de História nos anos iniciais, ganha contornos ainda mais indispensáveis, especialmente ao assumir que esse componente curricular tem sido marginalizado nos processos formativos. Diante disso, qual caminho percorrer na construção de um curso voltado ao ensino de História nos anos iniciais, que, ao incorporar de maneira problematizadora e sensível a perspectiva de gênero, dialogue efetivamente com as demandas, experiências e desafios vividos pelas/os próprias/os professoras/es?

A resposta a esta questão exige a escuta atenta das vozes docentes, pois, para Bernardete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, “ensinar a ensinar requer estratégias” (2009, p. 202). Escutar não significa, necessariamente, concordar com o que se escuta, mas sim conhecer determinada realidade para, a partir dela, fazer escolhas e propor alternativas fundamentadas nas reais necessidades dos sujeitos envolvidos. Sem a escuta necessária,

O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda a pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais (Tardif, 2001, p. 18).

A escuta representa justamente a fuga da abstração criticada por Tardif - uma fuga que se concretiza no ato de ensinar História, quando esse ensino exige, antes de tudo, selecionar recortes do passado que serão trazidos à sala de aula, já que não há uma história total possível de ser ensinada. Ao realizar essa escolha - decidindo o que é ou não é importante ao ensinar História -, que critérios orientaram tal decisão? Em que medida essas escolhas precisam dialogar com o tempo presente e com os anseios das/os estudantes? Como as/os docentes se preparam para isso? Nesse processo, refletir sobre o quê ensinar, por quê ensinar e para quê ensinar torna-se imprescindível para orientar escolhas curriculares que promovam aulas mais significativas. Assim como na elaboração de uma boa aula de História,

é a partir de inquietações e questionamentos que se deve iniciar o planejamento de uma formação docente continuada sobre o ensino de História nos anos iniciais na perspectiva de gênero.

Contudo, para que práticas pedagógicas capazes de mediar temas como as relações de gênero, sejam efetivamente desenvolvidas, é preciso que professoras e professores estejam dispostos a se envolver nesse processo. Até porque, para Maicon da Silva Camargo, não se trata apenas de

inserir mais conteúdos para o currículo de história. Mas, por serem temáticas mais radicais, no sentido de levarem o professor a pensar e se posicionar quanto ao seu fazer, possibilitam no processo de formação de cidadãos mais conscientes, críticos e ativos quanto ao seu próprio papel na história e na sociedade. (2024, p. 110).

Essa disposição nasce da compreensão de que as ações educativas são práticas com potencial transformador, capazes de provocar mudanças de comportamentos. Para transformar, é necessário questionar discursos e práticas naturalizadas – algo que só se efetiva quando docentes estão sensibilizados para essa tarefa. Nesse contexto, um curso de formação docente pode cumprir a função de promover essa sensibilização, orientada para desenvolver práticas pedagógicas intencionais. Então, a importância da formação docente está justamente em criar espaços formativos para sensibilizar os docentes a desenvolverem determinadas práticas. A sensibilização se dá por experiências formativas que favoreçam a escuta, o envolvimento, a reflexão, nas quais os participantes se sintam seguros e parte do processo, onde tenham liberdade para expressar medos, inseguranças, erros e dúvidas, sentindo-se acolhidos nestes momentos e, ao mesmo tempo, abertos ao diálogo. É neste ambiente que podem compreender como e por que abordar certos temas em sala de aula.

Considerando as reflexões apresentadas ao longo deste subcapítulo, tais aspectos foram fundamentais para orientar a elaboração do curso de formação docente, com foco no ensino de História nos anos iniciais a partir da perspectiva de gênero. Foi inevitável que a construção da estrutura da proposta formativa fosse estabelecida nessas questões concretas.

2.2 UMA INVESTIGAÇÃO COM PEDAGOGAS/OS QUE ENSINAM HISTÓRIA

Com a intenção de realizar escolhas para a construção da proposta de curso de formação docente, busquei identificar o perfil das/os profissionais envolvidas/os e compreender as condições concretas em que atuam. Para conhecer a realidade docente - suas demandas, desafios e contexto -, realizei uma investigação junto as/os pedagogas/os que ensinam História nos anos iniciais da Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares. O objetivo foi mapear seus conhecimentos sobre o ensino de História e compreender a maneira

como abordam as relações de gênero em sala de aula. Nesta etapa da pesquisa, foram aplicados e analisados dois questionários em diferentes momentos do primeiro semestre de 2024. O primeiro instrumento (Anexo 1), procurou investigar questões relacionadas ao ensino de História. Esse questionário foi aplicado em fevereiro de 2024, antes do início do ano letivo com as turmas. Na ocasião, participaram da investigação seis professoras/es, uma vez que as/os docentes identificadas como 01 e 04 ainda não haviam sido contratadas/os. O segundo formulário (Anexo 2), respondido no mês de maio de 2024, concentrou-se em questões voltadas aos estudos de gênero e buscou aprofundar a compreensão sobre como esse tema vem sendo trabalhado no contexto escolar, e nesta oportunidade, o grupo todo participou.

Participaram da pesquisa, ao todo oito docentes da unidade de ensino, seis mulheres e dois homens - três ocupam cargos efetivos, enquanto cinco estavam contratadas/os temporariamente - com experiências profissionais docentes, que variavam de três a vinte e seis anos de atuação. Todas/os eram formadas/os em pedagogia e ministravam aulas de História no ano letivo de 2024, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, seja como regentes de turma, ou como professora/or da educação especial. As/os professoras/es que atuam na educação especial, também denominados de segunda/o professora/or, desempenham um papel importantíssimo em sala de aula, trabalhando com a/o regente de turma, sem substituí-la/o. Essa atuação está prevista na Lei nº 17.143/2017²²,

[...] entende-se como Segundo Professor de turma o profissional de área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidades da educação básica regular das escolas públicas de Santa Catarina (Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017).

Essas/os profissionais devem garantir o atendimento educacional especializado, articulando-se permanentemente com as/os docentes regentes para promover a inclusão de estudantes com deficiência, intervindo de forma individual ou em pequenos grupos para adequar ao nível de desenvolvimento das crianças com diagnóstico, ajustando continuamente a linguagem, os recursos visuais, as atividades práticas, através da elaboração de versões diferenciadas dos materiais para garantir a acessibilidade e a compreensão das crianças com direito a essa/e profissional. Ou seja, são professoras/es da turma onde atuam, facilitando a inclusão dos estudantes no coletivo, mediando interações e favorecendo o respeito à diversidade de identidades. São professoras e professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com responsabilidade também pela disciplina de História, tendo como formação inicial a graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial.

Além da aplicação dos questionários, realizei a observação do cotidiano das/os professoras/es e estudantes dos anos iniciais da escola. Em momentos de planejamento - a maioria na sala das/os professoras/es - acompanhei a elaboração de planos de aulas de

História. Esses encontros foram espontâneos - sem organização previa - e resultaram em conversas informais, trocas de ideias e convites para acompanhar a execução de algumas aulas que estavam planejando. Essa aproximação me permitiu compreender com mais profundidade as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao ensino de História e as relações de gênero. Uma das constatações foi que, para a maioria das/os regentes, as aulas de História não possuem dias ou horários fixos na rotina semanal. Diante da proximidade e do envolvimento estabelecido com as/os docentes, optei por incorporar à análise a pesquisa participante. Entendendo que,

[...] as especificidades da pesquisa participante ao se basear na inserção e na interação do investigador na situação ou grupo investigado como forma de poder compreender e captar aspectos que outros métodos não conseguem dimensionar (Peruzzo, 2017, p. 162).

Ao estar presente nesses espaços, tive a oportunidade de experimentar momentos de escuta, e de aprofundamento do cotidiano escolar, permitindo uma aproximação com as

²² Dispõe sobre a presença da/o Segunda/o Professora/or de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema Estadual de educação de Santa Catarina.

práticas desenvolvidas pelas/os docentes, bem como com as formas pelas quais as crianças aprendem e se relacionam no ambiente da sala de aula. Essa dinâmica, me ajudou a compreender as razões que orientam determinadas escolhas pedagógicas feitas pelo grupo docente investigado, como o uso de textos escritos, a presença ou ausência do livro didático e a preferência por aulas expositivas. Também foi possível identificar dificuldades na condução do ensino de História a partir da perspectiva da produção do conhecimento histórico, uma vez que, em poucas situações observadas, as crianças foram incentivadas a analisar ou a construir interpretações próprias a partir de fontes históricas. Então, a observação participante, caracterizada pela “observação in loco dos fenômenos que se quer compreender” (Peruzzo, 2017, p. 169), oportunizou perceber algumas abordagens docentes em relação às questões de gênero nas práticas pedagógicas, revelando elementos importantes sobre concepções e limitações nesse campo. Nesse contexto, se destaca a atividade conduzida pela professora 06, no mês de março, que abordou o combate à violência contra as mulheres.

Nessa aula, foi utilizado um documentário que apresentava mulheres que se destacaram na História do Brasil. A atividade representa uma importante iniciativa ao trazer à tona um tema atual e urgente de ser discutido em sala de aula: a violência contra as mulheres - especialmente no contexto do ensino de História nos anos iniciais. Entre as mulheres de destaque estava Dandara dos Palmares, cuja apresentação despertou minha atenção por um aspecto específico: a professora a descreveu como a “mulher, esposa de Zumbi”, sem aprofundar os elementos que evidenciam sua própria importância histórica ou o motivo de sua presença no documentário. Essa abordagem acabou reproduzindo uma lógica de subordinação da identidade feminina à figura masculina, ainda que involuntariamente, pois reforçou a ideia de que ela era importante porque era ‘casada’ com um homem importante. Essa escolha narrativa, contrasta com a abertura observada na própria aula, de refletir o combate à violência contra as mulheres, assim como com a explicação feita sobre os quilombos. Esse momento indicava a possibilidade de expandir a narrativa histórica sobre Dandara - não foi necessário apresentar Zumbi às/aos alunas/os -, destacando seu protagonismo, permitindo com que as crianças reconhecessem sua importância por seus próprios feitos e lutas. O documentário, nesse contexto, poderia ter sido explorado como fonte histórica, incentivando as crianças a produzirem interpretações próprias e a construir sentidos. No entanto, em certa medida a aula acabou por reforçar alguns estereótipos de gênero, em vez de desconstruí-los.

As questões observadas não visam julgar o trabalho da docente, e sim contribuir para o reconhecimento da iniciativa, apontando possibilidades para ampliar o potencial formativo da

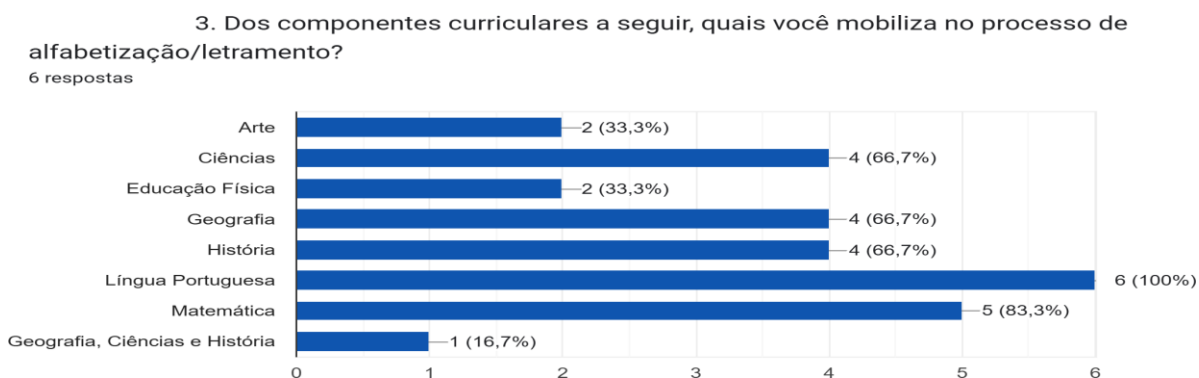
abordagem de gênero em sala de aula. A questão, inclusive, gerou possibilidade para ser ressignificada na elaboração da sequência didática. Essa retomada se relaciona com a pesquisa participante, pois, à produção de conhecimento se dá com os sujeitos da pesquisa, e não sobre eles, permitindo aos docentes rever e ampliar suas práticas pedagógicas.

A pesquisa participante consiste numa investigação efetivada a partir da inserção e na interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigado (Peruzzo, 2017, p. 163).

Nesse contexto, cabe apresentar os dados coletados com caráter amostral por meio da aplicação do primeiro questionário (Anexo 1), que teve como aspecto de investigação identificar a forma como professoras/es pedagogas/os se relacionam com o ensino de História. Esse instrumento, também buscou compreender, a partir da percepção das/os docentes, como se dá a articulação entre o processo de alfabetização/letramento e o ensino de História, considerando as concepções e práticas pedagógicas por elas/es adotadas. Com o instrumento de investigação respondido pelas/os seis professoras/es pedagogas/os participantes, organizou-se a análise dos dados:

Ao serem questionadas sobre quais componentes curriculares são mobilizados no processo de alfabetização/letramento, as/os docentes foram orientadas/os a fazer escolhas com base na matriz curricular dos anos iniciais do ensino fundamental. As escolhas realizadas revelaram a percepção das/os professoras/es quanto a centralidade de determinados componentes na alfabetização das crianças. As respostas fornecidas estão representadas no gráfico a seguir:

Gráfico 1



Fonte: Elaborado pela autora, baseado na resposta do questionário sobre o lugar do ensino de história no processo de alfabetização (2025).

O gráfico revela aspectos significativos sobre os componentes curriculares

mobilizados no processo de alfabetização. Observa-se que, para a maioria das/os docentes, esse processo envolve a integração de diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, a Língua Portuguesa foi o único componente curricular assinalado por todas/os as/os participantes, reforçando sua centralidade no processo de alfabetização e demonstrando uma concepção ainda hegemônica, que a associa a alfabetização ao domínio da leitura e da escrita. Essa visão tende a marginalizar os demais componentes curriculares - entre eles a História. Se destaca ainda, a presença expressiva da Matemática entre os componentes escolhidos. Os dados também apontam uma valorização progressiva de componentes tradicionalmente considerados “não centrais” nesse processo. A concepção de alfabetização/letramento como um processo interdisciplinar, envolvendo todos os componentes curriculares, foi apresentada apenas pela professora 07. Para outras/os quatro docentes (02, 05, 07 e 08), embora a interdisciplinaridade seja mencionada, observa-se a exclusão de componentes que não são ministrados por elas/es, como Arte e Educação Física.

No processo de alfabetização, para a professora 06, são efetivamente mobilizados apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e a Matemática, enquanto História, Ciências, e Geografia aparecem como suportes indiretos. Essa distinção indica a existência de uma hierarquia entre os saberes, na qual a presença da História se dá de forma marginal e secundária. Isso revela uma valorização fragmentada do conhecimento, que dissocia o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da construção de saberes históricos e sociais.

A professora 03, que possui a menor trajetória no magistério, associa o processo de alfabetização/letramento exclusivamente à mobilização de conhecimentos da Língua Portuguesa. Essa concepção revela uma compreensão fragmentada e isolada da alfabetização, desarticulada de outros componentes curriculares, como a História. Tal perspectiva tende a justificar a não inserção da História nas práticas pedagógicas cotidianas, ao sustentar que a prioridade nos anos iniciais deve estar voltada apenas ao domínio da leitura e da escrita. Nesta perspectiva, a alfabetização é compreendida como uma etapa técnica, desvinculada do pensamento histórico.

Quando questionadas/os se consideravam necessária a presença dos componentes curriculares, listados na primeira pergunta, no processo de alfabetização/letramento, todas/os afirmaram que sim, como indica o gráfico a seguir.

Gráfico 2

4. Você considera necessário a existência destes componentes curriculares no processo de alfabetização/letramento?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, baseado na resposta do questionário sobre componentes curriculares presentes no processo de alfabetização (2025).

Essa unanimidade, no entanto, revela uma contradição em relação às práticas efetivamente mobilizadas, como já discutido anteriormente. O reconhecimento pode estar associado à presença dos componentes no currículo oficial, mas desvinculado de seus potenciais formativos, sem traduzir em que medida essa valorização representa práticas significativas: no caso específico da História, geralmente essa valorização não se traduz no desenvolvimento do letramento histórico, sendo limitada a um suporte para atividades de leitura e escrita.

A distância é ainda mais evidente quando analisamos a pergunta sobre “o lugar do ensino de História no processo de alfabetização/letramento”. As respostas revelaram compreensões diversas, que oscilam entre abordagens mais tradicionais e concepções mais aprofundadas. A professora 08²³, apresenta uma resposta consistente ao associar o ensino de História à construção de uma leitura de mundo que permita à criança compreender o presente a partir do passado, reconhecer processos sociais e intervir na realidade, assim como, uma articulação com os sentidos do letramento: “[...]na alfabetização se busca o letramento e letramento é ler o mundo, é ter ferramentas para atuar na sociedade, interpretar textos, buscar conhecimento, ter criticidade. E ser crítico é ter compreendido que nada que acontece na sociedade é por acaso, mas sim pelo processo histórico”.

A professora 06 também apresentou uma perspectiva interessante, ao destacar que o ensino de História, desde os anos iniciais, contribui para a construção da identidade da criança e para sua localização no tempo e no espaço: “A importância de levar o aluno a reconhecer o

²³ No decorrer da dissertação optei por destacar em itálico todas as respostas e falas das/os entrevistadas/os que foram transcritas na íntegra.

"eu" e o "outro" através de suas vivências e referências e se localizar no tempo e espaço". Essa perspectiva permite que a criança consiga narrar o mundo em que vive, o que se aproxima do letramento histórico, dando sentido ao processo de alfabetização e destacando o potencial do ensino de História não apenas como informação de conteúdo.

A professora 07, por sua vez, aponta para as relações sociais e culturais, e propõe uma comparação entre realidades de diferentes épocas: *"Nas relações, questionamentos e posicionamentos sociais e culturais acerca do momento e meio em que vivem, comparando suas realidades com as de outras épocas e lugares"*. Sua resposta indica uma tentativa de promover o pensamento histórico e ampliar o campo da alfabetização para além da técnica, incentivando as crianças a observar e interpretar suas realidades em relação a outros contextos históricos. A proposta de comparar diferentes tempos abre possibilidades para o uso de fontes históricas e para o desenvolvimento de noções como mudança, permanência, permitindo que as crianças compreendam como o conhecimento histórico é produzido.

Em contraposição, as respostas do professor 02, *"na contação de histórias, no conhecimento da sua própria história"*, da professora 03, *"importante no conhecimento geral"* e da professora 05, *"nos livros. Contação de História"*, revelam compreensões vagas e pouco articuladas sobre o papel do ensino de História no processo de alfabetização. Embora a contação de histórias seja uma estratégia importante nos anos iniciais, sua utilização sem intencionalidade pedagógica reduz o ensino de História a uma narrativa lúdica. É fundamental que para além do entretenimento, a ludicidade esteja vinculada à construção do pensamento histórico. Assim, ainda que a História seja reconhecida como componente obrigatório e importante, ela é mobilizada de forma periférica, com sentidos distintos e, por vezes, esvaziados de seu potencial como eixo estruturante da alfabetização.

O gráfico a seguir apresenta os resultados da questão que investigou se as/os docentes encontram dificuldades para ensinar História.

Gráfico 3

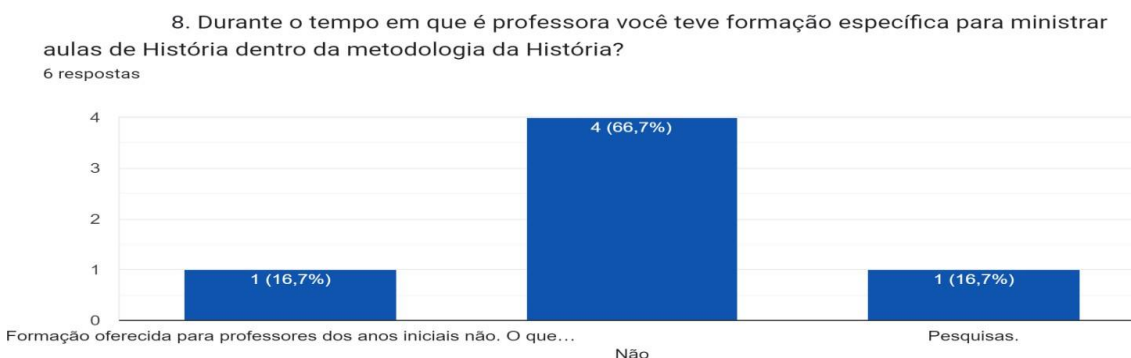


Fonte: Elaborado pela autora, baseado na resposta do questionário sobre dificuldades para ensinar História nos anos iniciais (2025).

Essa fragmentação também se reflete nas percepções das/os docentes sobre as dificuldades em ministrar aulas de História. Parte delas/es afirmou não encontrar dificuldades, o que de fato pode indicar tanto uma confiança nas práticas já consolidadas, quanto uma possível ausência de reflexão mais aprofundada sobre os desafios envolvidos nesse ensino. Por outro lado, outras respostas, como as das professoras 06 e 07, apontam dificuldades formativas e estruturais. A primeira explicita que, *“em alguns momentos sim, por não ser professora da área”*. Sua insegurança resulta da falta de formação específica na área, demonstrando que muitos/as docentes não se sentem suficientemente preparados/as, reforçando a urgência de pensar formações que dialoguem com os desafios reais do chão da escola. Enquanto para a segunda, Professora 07 falta *“parceria/compreensão por parte dos pais/famílias e tempo para planejar, estudar e trocar com outros profissionais e/ou especialistas da área”*. Entre os obstáculos apontados se observam fatores externos ao conhecimento histórico, e que reflete as condições objetivas de trabalho, em que o desejo de qualificar o ensino de História esbarra em limitações estruturais.

Nesse contexto, quando questionadas/os sobre a existência de formação específica, ao longo de suas trajetórias, para ensinar História nos anos iniciais, a partir das metodologias próprias da ciência histórica, as respostas foram unânimes: nenhuma e nenhum docente afirmou ter realizado esse tipo de formação, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 4



Fonte: Elaborado pela autora, baseado na resposta do questionário sobre formação docente específica no ensino de História para os anos iniciais (2025).

A ausência de formação continuada específica voltada ao ensino de História dos anos iniciais - conforme revelou os dados do questionário – ajuda a compreender as dificuldades manifestadas por algumas docentes em ministrar aulas de História nos anos iniciais, e aponta para uma lacuna estrutural nas políticas formativas. Essa é uma ausência significativa, especialmente considerando a obrigatoriedade do ensino de História nos anos iniciais, que acaba exigindo que o aperfeiçoamento ocorra de forma individualizada, como demonstram os relatos das professoras 05 e 08, que mencionaram buscar subsídios por conta própria em “*pesquisas*” e “*cursos dentro da Universidade*”. A afirmação da professora 08, de que “*formação oferecida para professores dos anos iniciais não*”, escancara que o ensino de História dos anos iniciais ainda ocupa um lugar secundário na formação docente, o que acarreta implicações pedagógicas importantes, especialmente no que diz respeito à integração da História ao processo de alfabetização e ao ensino de história voltado a produção de conhecimento.

Apesar disso, as/os docentes afirmam trabalhar aulas de História com “*frequência*” (Professora 05). Algumas, inclusive, “*diariamente*” (Professora/r 02 e 03) ou “*em todos os momentos*” (Professora 06). A professora 07 afirma, que como “*busca trabalhar de forma interdisciplinar, está sempre presente em meus planos*”, enquanto a professora 08 destaca que “*A História permeia outros componentes, permeia as discussões em sala de aula, é interdisciplinar*”. Essa presença, embora valiosa, nem sempre se traduz em práticas intencionais e fundamentadas voltada à construção de saberes históricos.

Para compreender como as/os professoras/es constroem esses saberes, e metodologicamente quais recursos mobilizam em suas aulas de História, foi realizada a seguinte pergunta: “Quais recursos você utiliza para dar aulas de História?”. A imagem revela que há uma diversidade significativa de recursos utilizados:

Gráfico 5



Fonte: Elaborado pela autora, baseado na resposta do questionário sobre recursos utilizados no ensino de história dos anos iniciais (2025).

Os recursos mobilizados nas aulas envolvem diferentes tipos de fontes: orais, escritas, visuais, cultura material, sonoros e audiovisuais. A presença desses recursos revela a utilização de diferentes linguagens no desenvolvimento do ensino de História, o que é bastante significativo. No entanto, não é possível afirmar como esses recursos são efetivamente utilizados, ou se são trabalhados dentro de uma metodologia própria da História, voltada à formação do pensamento histórico. A professora 07 recorre, entre outros recursos, à dança e ao teatro. O uso de documentos pessoais, - fotos, cartas, certidões, objetos afetivos e registros escolares - mencionado apenas pela professora 08, sugere que o trabalho com fontes pessoais e familiares ainda é pouco explorado. Neste caso, considerando que a BNCC destaca, para os anos iniciais, como um objetivo central da área de História “o reconhecimento do ‘Eu’, do ‘Outro’ e do ‘Nós’” (Brasil, 2017, p. 404), seria esperado que memórias familiares, documentos e histórias de vida fossem mais valorizados. Isso porque, os documentos pessoais, como fontes documentais oficiais e não oficiais, são ferramentas importantíssimas no ensino de História dos anos iniciais, já que articulam elementos da alfabetização/letramento com a construção de noções históricas. Além disso, esses documentos podem ser um ponto de partida para investigações significativas com as crianças, incluindo reflexões sobre gênero, raça, classe e geração.

Outro destaque, é que o livro didático não aparece como o principal recurso utilizado. Nem mesmo é citado por alguns docentes, embora a escola disponha desse recurso. Esse fato pode indicar uma prática mais investigativa e diversificada- o que pode ser muito interessante

-, abrindo a discussão sobre quais recursos estruturam o planejamento docente e como eles são utilizados em sala. Também, a utilização do caderno ainda tem forte presença, embora apareça em menor proporção em relação a filmes, vídeos e conversas. Esse dado pode indicar uma abertura para práticas menos centradas exclusivamente na escrita formal e um reconhecimento do diálogo e da oralidade como dimensões relevantes na construção do conhecimento histórico. Apesar da diversidade de recursos mencionada nas aulas de História, os dados não trazem informações sobre a forma como esses recursos são empregados.

No final do instrumento de coleta, foi incluída uma última questão aberta, na qual as professoras e os professores puderam deixar sugestões. Entre os seis participantes, quatro indicaram a necessidade de realização de formações específicas na área de ensino de História para os anos iniciais. Essa manifestação demonstra o interesse e a necessidade do grupo por aprofundamento teórico-metodológico, reforçando ser pertinente a abordagem da pesquisa participante como caminho metodológico na investigação. Isso porque, ao valorizar seus saberes, escutar suas demandas, constrói de forma colaborativa, respostas às necessidades do cotidiano escolar.

Foi nesse mesmo movimento de escutatória²⁴ das experiências docentes que se estruturou a etapa seguinte da investigação, por meio da aplicação do segundo questionário (ANEXO 2). Elaborado com o objetivo de investigar os conhecimentos preliminares que as professoras e os professores possuem sobre os estudos de gênero e sua relação com o ensino de História, o instrumento também buscou compreender situações vivenciadas pelo grupo relacionadas a essa temática, bem como identificar as dificuldades enfrentadas ao abordar o tema em suas práticas pedagógicas.

A primeira pergunta indagou às/aos docentes: “Você conhece ou já leu sobre os estudos de gênero? O que sabe sobre?” Tratava-se de uma pergunta aberta e subjetiva, cujo objetivo foi compreender o nível de familiaridade dos/as participantes com a temática, e as concepções prévias sobre os estudos de gênero.

A análise das respostas revelou diferentes níveis de familiaridade com os estudos de gênero. Das oito pessoas participantes, sete declararam já ter tido algum contato com a temática, demonstrando conhecimento introdutório. No entanto, apesar do reconhecimento da importância do tema, as respostas indicaram, em sua maioria, limitações conceituais, apontando para a necessidade de aprofundamento teórico. A igualdade de direitos entre mulheres e homens surgiu como central, em três das respostas analisadas. As falas do

²⁴ Faz referência ao termo cunhado pelo escritor e educador Rubens Alves, compreendida aqui como uma escuta com atenção.

professor 01 - “*Sim, já. Todos nós temos a oportunidade de estarmos presente em qualquer espaço*” – e da professora 06 - “*Sim, sobre a importância do papel da mulher ser equiparada ao dos homens perante a sociedade atual*” – apresentam um conceito de gênero vinculado à ideia de acesso e participação em espaços tradicionalmente ocupados por homens. Já a professora 05, ao afirmar que “*todos nós temos o direito de sermos o que quisermos*”, expressa uma perspectiva ligada ao reconhecimento das identidades de gênero e à liberdade de expressão, ainda que de forma pouco aprofundada.

A professora 07 demonstrou esforço em diferenciar sexo biológico de gênero ao afirmar que “*Sim, gênero é para além de questões biológicas. Gênero é o reflexo de comportamentos sociais, papéis sociais impostos*”. Sua resposta indica uma aproximação com a concepção de gênero como construção social, reconhecendo que as diferenças entre homens e mulheres não são naturais, mas historicamente aprendidas e socialmente reforçadas. Ainda que a formulação careça de maior aprofundamento teórico, a resposta sinaliza uma compreensão conceitual.

Duas respostas fazem referência a experiências acadêmicas anteriores, relacionadas aos estudos de gênero. A professora 08 afirmou: “*fiz um trabalho na faculdade sobre ‘gênero nas brincadeiras’, e li muito sobre esse tema, que é historicamente construído desde muito tempo*”. Sua fala demonstra um olhar sensível sobre a infância como espaço de reprodução de normas de gênero e demonstra entender gênero como uma construção histórica – aspecto fundamental para abordar o tema em sala de aula. O professor 02 mencionou: “*sim, fiz uma pesquisa na faculdade sobre o conceito de homossexualidade de Freud e Foucault*”. Apesar de citar os autores, sua resposta não apresentou conceitos ou articulação entre esse referencial e a prática docente. Em ambos os casos, observa-se que o contato com os estudos de gênero ocorreu durante a formação inicial, sugerindo que a temática não é totalmente nova ao grupo. No entanto, expressa a necessidade de ampliar o repertório conceitual.

A professora 03, por sua vez, reconhece: “*não tenho muito conhecimento. Gênero diferença do homem e da mulher na sociedade*”. Isso revela, por um lado, o reconhecimento da própria limitação em relação ao tema e, por outro, pode ser interpretada como um indicativo de abertura para a aprendizagem. A ausência de distinção entre as dimensões biológicas e sociais da diferença de gênero aponta para uma confusão conceitual que dificulta tratar o tema de forma adequada em sala de aula. Essa indefinição reforça a importância da formação docente no campo dos estudos de gênero, especialmente quando articulada ao ensino de História.

A segunda pergunta do questionário foi formulada com a intenção de identificar a

apropriação teórica do grupo em relação ao conceito de gênero, indagando: “Como você define os estudos de gênero?”. Das respostas coletadas, seis participantes não conseguiram elaborar uma definição consistente do conceito de gênero, ou porque não responderam, ou porque a fragilidade das definições demonstra que o conceito é tratado de forma genérica ou restrita: “*Importante destoldar dos preconceitos*” (Professor 02). A escolha do termo “destoldar” - provavelmente com o sentido de “desconstruir” ou “romper”, mostra uma intenção, no entanto, não explica o que são os estudos de gênero. “*Temas contemporâneos do dia a dia*”(Professora 04), “*Algo de suma importância*”(Professora 05), “*Defino em saber respeitar o próximo*”(Professor 01). A resposta, “*Gênero – biologicamente – homem/mulher. E a sociedade no todo*”(Professora 03), expressa confusão conceitual entre gênero e sexo biológico. Em tais respostas, há ausência de elementos teóricos indicando desconhecimento sobre os estudos de gênero.

Outras duas respostas demonstraram compreensão sobre o conceito de gênero. Ao afirmar que, “*Estudar gênero é justamente questionam os papéis sociais que tratam mulheres como seres inferiores, por exemplo*”, a Professora 07 mostra uma aproximação com os fundamentos dos estudos de gênero, especialmente no que se refere aos papéis atribuídos às mulheres. A fala sinaliza sensibilidade para as desigualdades históricas. Ainda assim, seria importante ampliar o olhar para as múltiplas identidades de gênero e outras formas de opressão interseccionais. Já a resposta da Professora 08 revela uma compreensão dos estudos de gênero: “*Hoje, os estudos de gênero vão além das brincadeiras de meninas ou de meninos, nas relações de poder, profissões, preconceito e direitos iguais*”. A resposta mostra que o gênero está presente em diferentes esferas sociais, apontando para dimensões como as relações de poder, a desigualdade profissional e os preconceitos.

A terceira pergunta procura verificar: “Qual a relação entre o ensino de História e os estudos de gênero?”. Essa é uma questão central na investigação, e a análise das respostas revelou uma diversidade de compreensões, composta pela ausência de resposta (Professora 04), por formulações vagas e algumas aproximações consistentes. O Professor 02 afirma que não há “*nada explícito na área*”, sinalizando desconhecimento sobre uma possível relação. A Professora 03, enfatiza “*a importância da relação entre eles, conhecimentos transmitidos através da história. Construir uma sociedade mais crítica e menos preconceito*”, e a Professora 05 afirma que “*estão interligadas*”. No entanto, as respostas estão vagas, não permitindo compreender quais relações são estabelecidas. Para o Professor 01, “*está relacionado em entender o progresso histórico em nossa vida*”. A resposta carece de elaboração teórica, contudo, parece indicar que através da História podemos acompanhar

transformações sociais importantes no que diz respeito ao gênero.

A Professora 08 reconhece o caráter dinâmico da temática ao afirmar que *“a história traz muito das questões de gênero enquanto um processo contínuo de discussões e reflexão”*, indicando uma aproximação de que os estudos de gênero são construções históricas, mas sem fazer indicações de como isso ocorre.

Por outro lado, a Professora 06 e a Professora 07, respectivamente falam das mulheres, destacando que, *“a história mostra o caminho ‘a luta’ das mulheres no decorrer da vida pela igualdade de gênero”*, e que, *“por muito tempo as mulheres foram invisibilizadas na história. A história da humanidade também foi construída pelas mãos dessas mulheres e será pelo ensino de história que elas terão a sua participação evidenciada”*. As falas atribuem ao ensino de História um papel reparador, trazendo uma ideia de transformação ao longo do tempo. Igualmente as respostas refletem aproximações consistentes com debates historiográficos recentes.

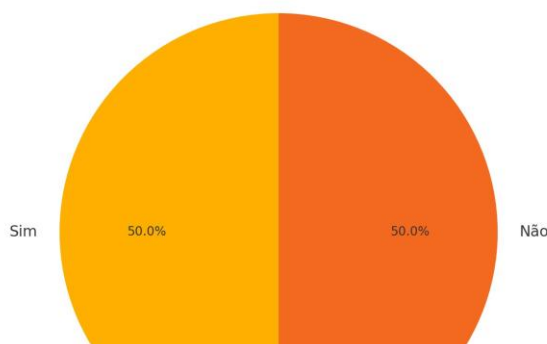
Esse panorama aponta que, embora haja algumas compreensões, a maior parte do grupo carece de referências teóricas, para integrar os estudos de gênero ao currículo de História nos anos iniciais. As respostas vagas e genéricas, demonstram que ainda há concepções de um ensino de História centrado na transmissão de informações e na valorização de feitos protagonizados por personagens históricos consagrados, dificultando a integração entre o ensino de história aos estudos de gênero. Trata-se de um dado significativo, central para a elaboração de ações de formação continuada, que busquem ampliar a compreensão do ensino de História como uma construção interpretativa, sensível às relações de poder e à diversidade de experiências humanas.

A fim de identificar as experiências relacionadas com as violências de gênero, incluiu-se a quarta pergunta do questionário: “Enquanto professora/professor você já passou por situações envolvendo questões de gênero que não soube lidar? Quais?”

A análise revelou um grupo dividido: metade dos/as docentes (quatro) reconheceu ter enfrentado episódios de violência ou discriminação de gênero para os quais não se sentiu preparada/o, enquanto a outra metade relatou não ter vivenciado situações desse tipo.

Gráfico 6

Distribuição de docentes que enfrentaram situações de gênero sem saber lidar



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, baseada nas respostas do questionário sobre violência ou discriminação de gênero (2025).

As narrativas revelam uma dupla dimensão da questão: por um lado, algumas situações dizem respeito ao exercício profissional do magistério; por outro, dizem respeito a conflitos de gênero vivenciados entre as/os estudantes no cotidiano escolar. A Professora 07 relata situações de discriminação relacionadas à sua escolha profissional, além de destacar a exaustão provocada pela carga horária de trabalho no ensino básico: *“Sim. Professora dos anos iniciais a nossa carga horária é extremamente exaustiva. Não temos hora atividade e somos cobradas a dar conta do trabalho na escola. Por ser professora dos anos iniciais já presenciei questionamentos sobre o ‘teor científico’ da minha escolha profissional”*. Seu relato apresenta como trabalhos, historicamente associados às mulheres, ainda são subvalorizados. De modo semelhante, o Professor 01 menciona o estranhamento imposto ao professor homem nos anos iniciais, evidenciando o preconceito contra homens que atuam em turmas de crianças pequenas. *“Sim. Já passei por situação desse tipo. Porém consegui resolver a situação apresentada. Um desse ponto é o professor homem trabalhar nos anos iniciais”*. A Professora 06 ilustrou como o preconceito de responsáveis reflete-se no ambiente escolar, *“Sim. Questão de machismo de um pai”*.

Entre os conflitos/violências de gênero vivenciados pelas/os estudantes, e que exigiam a mediação docente no espaço escolar, está o relato do Professor 02: *“Sim. Aluno que se vestia de menina no magistério mas não queria ser denominado por nome feminino”*. Neste caso o professor manifestou que não soube lidar com a situação, desconhecendo métodos para mediar essas identidades e expressões de gênero com as/os estudantes.

Entre as/os docentes, duas respostas declararam não ter enfrentado situações de violência ou preconceito de gênero que não souberam lidar. A Professora 03 afirmou, *“no momento não passei por essas situações”*, o que pode sinalizar tanto a não ocorrência de conflitos explícitos quanto uma possível dificuldade em reconhecer essas violências na rotina escolar. Já a Professora 08 declarou: *“Não. Sempre busquei agir conforme minha formação”*,

apontando confiança em sua preparação inicial para guiar suas intervenções. A negativa nas respostas das professoras 04 e 05, sem justificativa, pode indicar ausência de experiências, mas também dificuldades de reconhecer essas situações quando se manifestam de forma sutil.

Com o objetivo de aprofundar essa investigação e compreender como os conflitos e as violências de gênero são percebidos e interpretados pelas/os educadoras/es, elaborou-se a seguinte questão: “No seu entendimento, os conflitos de gênero contribuem para a violência entre meninas e meninos na escola?” A formulação e aplicação desta quinta pergunta buscou não apenas obter respostas objetivas, mas também provocar uma reflexão sobre as vivências e percepções docentes. A intenção foi identificar se os/as profissionais da educação conseguem reconhecer as diferentes expressões das violências de gênero que se manifestam no cotidiano escolar, tanto nas interações entre estudantes quanto nas práticas pedagógicas e nas intervenções realizadas em sala de aula.

Neste sentido, algumas respostas foram indiretas, como da Professora 07: *“Sim, meninos reproduzem comportamentos que reprimem meninas, que desautorizam meninas de quererem ocupar algum lugar(exemplo brincadeiras). Eles gritam, oprimem”*. A fala é quase uma denúncia a comportamentos de dominação de gênero entre crianças, e expressa a sensibilidade da professora em relação às violências cotidianas. Mas também expressa a forma como a escola pode espelhar estruturas da sociedade. Embora os relatos sejam variados, ainda de forma indireta a Professora 03, também percebe: *“Sim. Pois as meninas querem brincar, como por exemplo, no futebol ou de carrinho, e os meninos não deixam por não ser brincadeiras para elas”*. Essa resposta reforça a naturalização dos papéis de gênero desde a infância. A professora identifica uma barreira simbólica e prática imposta às meninas, vinculada à ideia de que certas atividades “não são para elas”, no caso para o sexo feminino.

No entanto, há níveis bastante variados de compreensão: *“Entendo que é muito importante ter esse conhecimento para mostrar ambos os lados que é essencial respeito mútuo”*(Professor 01). Essa resposta apresenta uma perspectiva mais conciliatória e genérica. O professor enfatiza o “respeito mútuo”, mas não aprofunda sobre as questões de gênero, tratando como um problema de convivência. O mesmo ocorre no relato da Professora 04, *“Sim. O preconceito questiona a violência”* O “sim” mostra que a docente reconhece alguma relação entre gênero e violência, mas a sequência da frase não parece fazer muito sentido. Ela pode estar tentando dizer que o preconceito está na raiz da violência. Ainda, a ideia de que todo preconceito é violento, expresso na frase, *“Sim. Todo preconceito é violento, porém o pós conceito é ódio puro”* do Professor 02, leva a pensar que o preconceito de gênero se manifesta em diferentes intensidades, e a sequência da frase pareça se referir a formas mais intensas de violência, mas a estrutura da frase é confusa.

Uma única resposta foi negativa: “*Acredito que não, pois serve como reflexão, aprendizado*”(Professora 06). Não é possível entender o sentido do aprendizado, e da reflexão já que a questão envolvia identificar nos conflitos de gênero contribuições para a violência entre meninas e meninos. Mas a professora pode estar enxergando no conflito um potencial para promover reflexões e aprendizados, porém, ela pode estar ignorando esses impactos.

Ainda sobre a questão da violência, uma das respostas foi relativa, reconhecendo que o contexto sociocultural influencia as formas como os conflitos de gênero se manifestam, ou seja, “*Depende do meio em que vive*”(Professora 05). E por fim, a Professora 08, reconhece a existência de uma relação entre conflitos de gênero e violência escolar, sem justificar, o que limitou a interpretação da resposta.

Contudo, para a maioria das/os docentes há o reconhecimento de que os conflitos de gênero atuam como desencadeadores de violências no ambiente escolar. No entanto, também foi possível identificar que esse é um tema que ainda gera insegurança e incertezas no grupo entrevistado. Ao se manifestar sobre o assunto, alguns participantes utilizaram conceitos de maneira contraditória, vaga ou generalizada. Essa compreensão interfere diretamente na forma como professoras e professores percebem e abordam as relações de gênero em sua prática cotidiana, havendo o risco de reproduzirem, mesmo que de forma involuntária, práticas que reforçam desigualdades de gênero. Essa constatação não é isolada, mas reflete uma realidade mais ampla no campo da formação docente, já apontada por outros estudos. Como exemplifica Zarbato: “Um dos elementos ressaltados pelos/as professores/as se dá pela ausência, ou pouco conhecimento sobre a questão de gênero ao longo de sua formação” (2015, p. 59).

Buscando estimular o grupo a refletir sobre como incorporar de forma prática os estudos de gênero, foi feita a pergunta: Em quais conteúdos e habilidades do ensino de história é possível trabalhar as questões de gênero na escola? A pergunta gerou respostas diversas, mas há um reconhecimento de que as relações de gênero podem e devem ser abordadas no contexto escolar. Algumas respostas foram mais genéricas, como a do Professor 02, que mencionou *Variadas formas de esclarecimento*. Embora afirme que o tema pode ser trabalhado, a resposta apresentada não é coerente com a pergunta, dificultando compreender quais conteúdos e habilidades mobilizar. O mesmo pode ser observado na ausência de resposta por parte da Professora 06, o que configura um dado importante. A dificuldade de incluir as questões de gênero aos conteúdos e habilidades da História, não é apenas uma limitação pedagógica, mas também um reflexo da forma como o conhecimento histórico foi produzido e legitimado nos currículos escolares. Isso ocorre porque a História escolar ainda

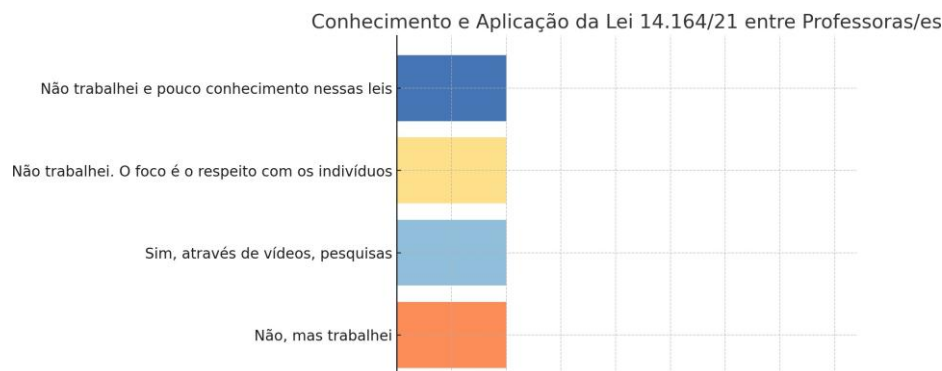
está ancorada em abordagens curriculares tradicionais e eurocêtricas, que privilegiam narrativas lineares e universais centradas em eventos políticos, silenciando experiências sociais diversas e oferecendo pouco espaço para a problematização das relações de gênero. Para superar isso possibilitando a inclusão das relações de gênero aos conteúdos e habilidades da História, é necessário repensar o currículo e incluir nas narrativas históricas sujeitos historicamente invisibilizados e marginalizados, valorizando diferentes experiências.

Por outro lado, a Professora 03 apresentou a possibilidade para além das áreas das ciências humanas, indicando “*Ciência e tecnologia*”, o que representa abertura à transversalidade. Porém, ao mesmo tempo a professora pode estar compreendendo gênero como derivação direta do sexo biológico, e associando a ideia de ciência e tecnologia ao componente curricular de ciência, revelando fragilidade conceitual, e reduzindo a complexidade sociocultural e histórica da categoria gênero, já que anteriormente ela manifestou não ter se apropriado do conceito de gênero.

Outras respostas revelam uma compreensão mais aprofundada do tema. A Professora 07 afirmou que as questões de gênero podem ser trabalhadas “*Em todos, pois questiona as relações entre as pessoas*”. Da mesma forma, o Professor 01 destacou “*Em todos os temas transversais. O principal direitos humanos*” o que está em acordo com os referenciais legais. A interdisciplinaridade foi destacada nas falas das professoras 04 e 05: “*Interdisciplinar, História, Português*” e “*Interdisciplinar. Principalmente nos conteúdos de História*”. Já a Professora 08, ao mencionar temas como “*direitos iguais, identidade, trabalho, família*”, pensa o gênero em articulação com diferentes dimensões da vida social.

Essa percepção mais ampla reforça a importância de considerar também como os/as docentes se relacionam com as diretrizes legais que orientam a presença do debate de gênero na escola. Assim, tornou-se fundamental investigar também o grau de familiaridade desse grupo com os dispositivos legais que orientam a inclusão desse debate nos currículos. Neste sentido foi perguntado: “Você conhece a Lei 14.164/21 que trata da prevenção da violência contra as mulheres nos currículos da educação básica? Se a resposta for afirmativa, explique se já trabalhou e de que forma”.

Gráfico 7

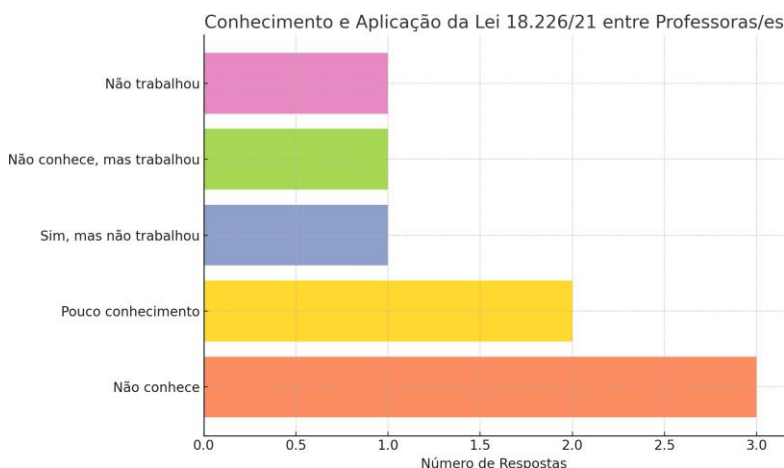


Fonte: elaborada pela pesquisadora, baseada nas respostas do questionário sobre a Lei 14.164/21 (2025).

A maioria afirmou “*não*” conhecer a lei (Professoras/es 02, 03, 07, 08), e mesmo entre aquelas/es que afirmaram conhecer ou ter trabalhado de alguma forma, há vagas referências, como “*vídeos*” e “*pesquisas*” (Professora 04), ou uma abordagem mais genérica centrada no respeito (Professora 05). A Professora 06 respondeu “*Não*” conhecer, “*mas trabalhei*” a prevenção da violência contra a mulher, embora não tenha especificado a forma. Já o Professor 01 reconhece ter “*pouco conhecimento e não trabalhei*” a temática, o que sinaliza que a legislação ainda não tem sido efetivamente incorporada à prática escolar.

Também foi perguntado: “Você conhece a Lei 18.226/21 que inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina, a História das Mulheres do Campo e Cidade em Santa Catarina? Se a resposta for afirmativa, explique se já trabalhou e de que forma”.

Gráfico 8



Fonte elaborada pela pesquisadora, baseada nas respostas do questionário sobre a Lei 18.226/21.

A maioria das/os participantes afirmou não conhecer (Professoras 04, 05, 07, 08) ou ter apenas um conhecimento superficial (Professores 01 e 02) sobre a Lei 18.226/21. Duas

respostas indicaram ações parciais em relação ao tema: a Professora 03 declarou conhecer a legislação, mas afirmou não ter trabalhado em sala de aula; já a Professora 06 relatou ter trabalhado conteúdos relacionados, embora desconhecesse a existência da lei e não especificou a forma que isso ocorreu. Essas iniciativas pontuais revelam ações individuais, motivadas por interesses pessoais ou experiências próprias, demonstrando a fragilidade do debate institucionalizado sobre a história das mulheres no contexto educacional catarinense.

Apesar de quase quatro anos desde a aprovação das leis, observa-se a ausência de ações governamentais voltadas à sua divulgação e implementação nas unidades escolares. Os dados coletados nas entrevistas revelam urgência de investimento em educação, especialmente por meio da formação continuada, para oferecer suporte às/aos educadoras/es para que possam conhecer, compreender e aplicar essas legislações em suas práticas pedagógicas. A existência de leis como a 14.164/21 e a 18.226/21 representa um avanço importante, mas sua efetividade depende da criação de condições concretas para que saiam do papel e se tornem parte do cotidiano escolar.

De modo geral, os resultados indicam que, embora as/os docentes reconheçam a importância das relações de gênero e demonstrem interesse em abordá-las, ainda carecem de um embasamento teórico para articular esses estudos ao ensino de História nos anos iniciais. Também evidenciaram que, apesar da História integrar o dia a dia das turmas, as metodologias específicas do seu ensino nos anos iniciais precisam ser aprofundadas, para que as abordagens correspondam ao referencial da Educação Histórica. Então, esse diagnóstico aponta para a necessidade de uma formação continuada que vá além da apresentação de conceitos, promovendo também práticas pedagógicas com impactos no cotidiano escolar. A análise das respostas forneceu subsídios valiosos para a elaboração da formação, alinhados aos desafios observados. Em seguida, avançaremos na discussão ao apresentar o planejamento e organização da formação docente.

2.3 PLANEJANDO O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A intervenção da pesquisa, no ensino de História dos anos iniciais, foi pensada por meio de um curso de formação continuada na perspectiva de gênero. Planejada no primeiro semestre de 2024, essa intervenção teve como público-alvo pedagogas/os que ensinam História. A partir da compreensão da ciência como uma prática comprometida com a transformação social, se iniciou a preparação do curso, refletindo sobre as possibilidades do ensino de História contribuir para o enfrentamento das desigualdades de gênero na escola. Nesse processo, refletir sobre o quê abordar, por quê e para quê, tornou-se essencial para

orientar as escolhas. A Educação Histórica forneceu o caminho para entender o ensino de História nos anos iniciais como produção de conhecimento, centrada na problematização de fontes, narrativas e sentidos históricos.

A escuta atenta aos relatos das/os docentes, da equipe pedagógica e administrativa – durante a coleta de dados - revelou dificuldades e angústias diante das formas de socialização de gênero entre estudantes, expressas em sentimentos de impotência para lidar com essas questões, tanto na mediação direta quanto na tentativa de abordá-las pedagogicamente. Entendendo que os comportamentos das/os estudantes exigiam mediações constantes por parte da escola e das famílias, que eram, muitos vezes, enfrentados por meio de ações punitivas e imediatistas, sem intencionalidades pedagógicas reflexivas, essas estratégias se mostravam insuficientes diante da complexidade dos problemas, o que gerava frustração entre o conjunto de trabalhadoras/es, já que os comportamentos tendiam a se repetirem.

Então, pensar a formação sob essa perspectiva significou refletir não apenas sobre os comportamentos socializados no cotidiano escolar, mas também sobre quais assuntos incluir no curso – e por outro lado quais seria melhor evitar -, o que motivava essa seleção e quais os objetivos que se pretendia alcançar, reconhecendo que cada escolha carrega intencionalidades e produz significados. Essas decisões são complexas, exigem muita sensibilidade. Então, analisando os motivos para incluir ou evitar determinados conteúdos e abordagens, buscou-se responder aos desafios, em um espaço de escuta e de acolhimento, em que as atividades escolhidas buscaram tensionar as práticas naturalizadas que reforçam as desigualdades de gênero, refletindo transformações nas práticas docentes no ensino de História. Nesse processo, a participação colaborativa foi constituída como um elemento essencial da proposta.

Por isso, ao longo do processo, o curso foi sendo construído em diálogo com o grupo participante e com a realidade da unidade de ensino onde a pesquisa foi realizada, adotando uma abordagem qualitativa, de caráter colaborativo, articulado à pesquisa participante como referência metodológica. Neste aspecto é importante ressaltar que, segundo Carlos Rodrigues Brandão,

A idéia de que a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário (2006, p. 24).

Nesse sentido, a participação ativa de todas/os as/os envolvidas/os foi elemento central nesse processo colaborativo, pautado em questões concretas, no qual, a elaboração da

formação ao incorporar as demandas do grupo, teve a realidade da sala de aula como a base para essa construção. Como destaca Fernando Seffner,

As cenas escolares são os dados que alimentam as pesquisas, e para tanto necessitam ser convenientemente anotadas, e depois discutidas, analisadas e colocadas em conexão com leituras e discussões acadêmicas. A sala de aula pode ser vista como laboratório (2023, p. 91).

Explorando as experiências docentes, o curso foi planejado em duas etapas, ambas compostas por encontros formativos presenciais. Esse momento foi pensado como um espaço de acolhimento e escuta, em que dúvidas, dilemas e incertezas pudessem ser compartilhados, mas também experiências bem-sucedidas. Ao favorecer a troca entre pares, buscou-se consolidar um ambiente de valorização mútua, capaz de promover a superação de dificuldades e a construção coletiva de alternativas pedagógicas. Na primeira etapa, o foco foi o aprofundamento teórico sobre o ensino de História nos anos iniciais a partir da produção do conhecimento histórico, no conceito de gênero e nas relações de gênero, assim como nos marcos legais que respaldam essa abordagem no currículo da educação básica. Esse momento foi planejado como um espaço de acolhimento e escuta, em que dúvidas, dilemas e incertezas pudessem ser compartilhados, mas também experiências bem-sucedidas. A segunda etapa da formação foi dedicada à elaboração de sequências didáticas, escolhidas como instrumento pedagógico capaz de articular os conteúdos trabalhados no curso à prática cotidiana das/os docentes. Foi a hora de “botar a mão na massa”, transformando as reflexões e aprendizagens em propostas concretas. Essa divisão entre teoria e prática foi intencional: iniciar com uma base teórica favoreceu a ampliação do repertório conceitual dos participantes, preparando terreno para que, em seguida, a teoria pudesse ser aplicada nas sequências didáticas.

Com essa organização, o curso teve como objetivo geral analisar a importância dos estudos de gênero no Ensino de História e, mais especificamente, discutir as possibilidades didáticas dessa abordagem nos anos iniciais, ou seja, reconhecer o ensino de história nos anos iniciais como ferramenta para problematizar as questões de gênero, refletindo as relações de poder, a construção social das identidades de gênero, as exclusões e invisibilidades de sujeitos históricos - buscando superar abordagens neutras e conteudistas – através do desenvolvimento de sequências didáticas.

A opção por realizar encontros presenciais, levou em consideração que, na rede Estadual de Santa Catarina, não são oferecidas formações presenciais pela programação oficial da Secretaria Educação (SED). As formações disponíveis são em formato online, compostas em sua maioria por vídeos assíncronos, ou quando síncrono, com comunicação restrita por chats ou e-mails. Essa modalidade, dificultava que dúvidas fossem

problematizadas e respondidas, comprometendo a qualidade da formação. Também à carga horária destes docentes foi levada em consideração, pois, atuando em regime de 40 horas semanais e sem possuírem hora-atividade, dispunham de pouco tempo para participar de formações fora da jornada de trabalho. Neste contexto, a maioria dos encontros foram planejados para serem realizados nos momentos destinados a formação pedagógica, previstos no calendário da escola. Diante destes elementos, cabe destacar que a formação com o grupo precisou ser iniciada ainda no processo de elaboração do curso de formação e antes do texto ter sido submetido à banca de qualificação.

O curso foi programado para ser desenvolvido ao longo de sete²⁵ encontros formativos, com carga horária de vinte e seis horas, conforme o cronograma a seguir:

Quadro 3 – Cronograma do curso de formação

Encontro	Objetivo	Data
01	Apresentação do curso e do projeto de pesquisa, e aplicação de questionário sobre gênero.	26/03/2024
02	Ensino de História nos anos iniciais. Leitura e discussão do texto de CAINELLI (2010), “O que se ensina e o que se aprende em História”. Compreender o ensino de História como produção de conhecimento; Oficina de História.	16/05/2024
03	Relações de gênero. Análise do artigo “As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar”, de MEYER, STIGGER e WENETZ (2013). Reconhecer o conceito de gênero e sua aplicabilidade no contexto escolar;	15/07/2024
04	Gênero no currículo. Exibição e debate do documentário “Colorindo”. Identificar os marcos legais que amparam as discussões de gênero na educação básica.	17/07/2024
05	Ensino de gênero na História. Estudo do texto, “As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras”, de ZARBATO (2015) e	12/08/2024

²⁵ a proposta completa do plano de ensino da formação continuada pode ser acessada nos anexos - Anexo 03.

	do o trecho, “As armadilhas da linguagem”, do texto “Educação Sexual: possibilidades didáticas”, de Jimena Furlani (2003). Problematicar na prática educativa as desigualdades de gênero.	
06	Elaboração de sequências didáticas. Desenvolver propostas didáticas de ensino de História com recorte de gênero;	03/09/2024
07	Encerramento com apresentação das propostas e avaliação do processo formativo	24/10/2024

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora (2025).

Neste subcapítulo, foi apresentado e analisado o processo de como foi pensado o planejamento do curso, destacando os fundamentos teóricos, as escolhas metodológicas e os critérios que nortearam a seleção dos conteúdos, demonstrando compromisso com uma formação que reconhece a docência como prática reflexiva e transformadora. A seguir, será apresentada a descrição e análise da execução do curso, buscando compreender os impactos da formação na construção de práticas pedagógicas.

2.4 EXECUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso de formação docente, voltado ao ensino de História nos anos iniciais na perspectiva de gênero para professoras/es pedagogas/os, foi executado no primeiro e no segundo semestre de 2024. A execução da formação continuada constituiu uma das etapas centrais do projeto de pesquisa, e foi realizada em encontros coletivos e outros encontros mais personalizados, entre a pesquisadora e as/os elaboradoras/es da sequência didática. Todos os encontros foram presenciais na própria escola, contando com a participação ativa de professoras/es do primeiro ao quinto ano e da equipe da educação especial. Desde o primeiro momento, o espaço formativo se construiu de forma horizontal, sem hierarquias.

Aos discursos que afirmam valorizar os professores, seus saberes e suas experiências, correspondiam ações que os consideravam malformados, o que demandava ações de reparação no que se refere à sua formação anterior e de instrumentalização no que diz respeito a suas ações presentes e futuras. Havia uma dupla aposta na incapacidade dos professores, ou para “consertar” sua formação, ou para assegurar que saberiam “fazer o certo” dali por diante (Castro; Amorim, 2015, p. 49).

Partindo das considerações de Castro e Amorim, a contradição revela uma lógica, que

não reconhece a/o professora/or como sujeito de saber. Essa visão pouco dialoga com a realidade concreta das escolas, pois desconsidera a necessidade de se construir um cenário “em que a pessoa do profissional não apenas seja considerada em sua plenitude, mas que também assume o protagonismo do processo da sua formação”(Castro; Amorim, 2015, p. 51). Nesse sentido, o percurso formativo desenvolvido nesta pesquisa buscou romper com essa lógica desvalorizadora, apostando na escuta e intervenções das/os cursistas, reconhecendo e acolhendo seus saberes e práticas. Ao propor esse caminho formativo, busquei concretizar as intencionalidades, atribuindo sentido ao ensino de História na perspectiva de gênero. A seguir, apresento a análise de como os encontros foram realizados.

Primeiro encontro: 26/03/2024 Apresentação do curso

O primeiro encontro foi organizado com o objetivo de apresentar a proposta formativa e aplicar o questionário sobre estudos de gênero. A intenção foi situar as/os participantes, explicitar as intenções formativas e estabelecer a relação entre a formação oferecida e as questões investigadas no projeto, favorecendo a compreensão do percurso que seria desenvolvido ao longo dos encontros. A formação, iniciada conforme o planejado, também se constituiu como espaço de escuta e diálogo, possibilitando que o grupo compartilhasse percepções, inquietações e questionamentos. A aplicação do questionário sobre estudos de gênero buscou criar um espaço dialógico, acolhendo as experiências e inquietações das/os participantes e, ao mesmo tempo, mapeando as percepções do grupo sobre a temática. Ao utilizar essa ferramenta para investigar os saberes prévios, as lacunas formativas, os posicionamentos e as experiências das/os participantes, a proposta foi, não apenas reunir elementos para elaborar uma proposta formativa mais significativa e coerente com a realidade do grupo, mas também proporcionar um momento inicial de escuta, considerando que seria a primeira oportunidade em que as/os oito participantes estariam reunidas/os.

As questões que compuseram o questionário foram elaboradas em formato aberto, com o objetivo de identificar, também, se as/os profissionais reconheciam entre o grupo de crianças, práticas que refletem estruturas sociais profundamente enraizadas, como manifestações verbais – palavrões, xingamentos e expressões preconceituosas – e comportamentos físicos – toques em partes íntimas, socos e tapas. Ou ainda, imposição de normas de gênero que restringem brincadeiras, cores e jogos de acordo com o sexo biológico, as quais tornam difícil e desafiadora a desconstrução das opressões de gênero no ambiente escolar. Essas práticas, embora se manifestem no espaço escolar, têm origem na cultura e nas relações sociais com as quais as crianças e adultos convivem, reforçando dinâmicas de

controle sobre corpos. A escola, embora seja um dos espaços de reprodução das normas e desigualdades de gênero, também pode - e deve -, ser espaço de enfrentamento e desconstrução dessas narrativas. Mas para a desconstrução se efetivar as/os profissionais da educação precisam estar preparados para perceber e intervir diante dessas situações. Neste aspecto, o processo formativo assume um papel central, ao tentar promover o deslocamento de olhares naturalizados e estimular a reflexão sobre práticas cotidianas.

Esses comportamentos, muitas vezes naturalizados no espaço escolar, só podem ser transformados a partir de um repensar das práticas pedagógicas - sobretudo daquelas que atribuem papéis e identidades distintas ao sexo biológico. Considerando que a “escola tem parcela importante no esforço de construção de meninos e meninas” (Seffner, 2023, p. 89), a formação buscou questionar o determinismo biológico e ampliar a compreensão de que a divisão binária entre masculino e feminino não contempla a diversidade de identidades, desejos e escolhas existentes. Embora socialmente se tente impor comportamentos a partir do sexo atribuído no nascimento, é justamente essa lógica que a categoria gênero busca problematizar. Elionay Rodrigues Marques explica que,

Partindo do pressuposto que homens e mulheres têm seu comportamento predeterminado pelo sexo biológico, o gênero tenta entender como isso acontece em determinadas sociedades. Ao trabalhar com a categoria em sala de aula, pretende-se realizar questionamentos desses papéis sociais que recaem sobre meninas e meninos, superando o debate de que pessoas são definidas única e exclusivamente pelo sexo biológico (2024, p.15).

Ao indagar onde e como as relações de gênero estão presentes no cotidiano escolar, a intenção é compreender a dimensão relacional, tentando identificar como as construções sociais moldam desigualdades e expectativas sobre corpos e subjetividades. Portanto, a opção foi por um espaço formativo, que envolvesse contribuições iniciais para uma discussão que precisa ser incorporada de maneira contínua ao fazer pedagógico. No que se refere ao ensino de História na perspectiva de gênero, a proposta se fundamenta em uma formação docente comprometida com a formação integral do ser humano.

Neste primeiro dia, três comentários mereceram atenção especial. Já na apresentação do tema, a fala do professor 2 demonstrou os desafios de trabalhar as questões de gênero no contexto escolar: “*trabalhar com as questões de gênero nos anos iniciais não te dá medo da Damares²⁶ e da deputada²⁷ de Santa Catarina que persegue professores?*”. Esse

²⁶ Damares Regina Alves, é paranaense e filiada ao Republicanos. Foi ministra da mulher, da família e dos direitos humanos no período em que Jair Messias Bolsonaro foi presidente da República (2019-2022). Atualmente é senadora da República pelo Distrito Federal.

²⁷ Ana Caroline Campagnolo é deputada Estadual em Santa Catarina, está no segundo mandato (2023-2026), atualmente pelo Partido Liberal (PL).

questionamento é muito significativo, sendo acolhido no processo formativo, porque representa o sentimento de uma boa parte de professoras/es que atuam em sala de aula pelo Brasil: o medo de trabalhar com a temática de gênero. O medo – resultado também do desconhecimento dos marcos legais que dão embasamento aos estudos de gênero no contexto da educação escolar, e das perseguições e ameaças de grupos conservadores “antigênero” que espalham o terror e a desinformação -, dificultam e até impedem que discussões sobre as relações de gênero, ou outros temas importantíssimos sejam abordados.

Outra fala, a da Professora 3, expressou uma posição contrária a proposta: “*Acho cedo trabalhar esse tema com crianças tão pequenas. Nos anos finais, lá pelo sétimo ano em diante é mais adequado*”. A negação refletia uma dificuldade de reconhecer que as reproduções de estereótipos e violências de gênero começam na infância. Neste caso, foi preciso assumir um papel mediador na formação: a fala da professora não foi descartada, mas trazida para a reflexão coletiva, que reconheceu a importância de trabalhar o tema desde os primeiros anos escolares, mas revelou uma certa hierarquização de conteúdos, por parte da Professora 8, que sugeriu que, “*há temas mais prioritários do que esse*”. Tendo em vista que para Carla B. Pinsky, “um olhar atento à questão de gênero enriqueceria muito as aulas de História”(2010, p. 29), tornou-se prioridade sensibilizar às/aos docentes para reconhecerem a necessidade dessa abordagem no cotidiano escolar, já neste primeiro encontro, uma vez que no presente, em razão de as discussões sobre gênero não constarem de forma explícita no currículo prescrito, alguns docentes tendem a associar essa ausência à ideia de que, se o tema fosse realmente necessário, estaria colocado como obrigatório. Então, aproveitei o debate para dialogar com o grupo, que ensinar História na perspectiva de gênero permite mediar experiências, incentivar o respeito às diferenças, e ajuda as crianças a construir a identidade.

Por fim, a formação encerrou com a aplicação do questionário sobre gênero, destinado às/aos docentes. Esse momento expressou certo grau de insegurança entre alguns participantes, que, ao responderem às perguntas, sentiram a necessidade de justificar ou explicar suas respostas oralmente. Esse momento final permitiu entender que esse tema ainda é pouco explorado em sala de aula, que há receio de julgamento, e que é um tema que gera tensão. Por isso é tão importante criar um ambiente formativo, seguro, acolhedor e comprometido.

Segundo encontro: 16/05/2024 Ensino de história nos anos iniciais

O segundo encontro da formação, buscou promover um espaço de discussão e reflexão sobre o papel do ensino de História nos anos iniciais: a escolha foi pelo texto “O que se ensina

e o que se aprende em História”, da doutora em História e professora de Metodologia do Ensino de História, Marlene Cainelli (2010), que oferece uma base teórica sobre o ensino de História nos anos iniciais. Ao trazer o texto para o grupo, a ideia foi abrir caminho para compreender esse ensino como espaço de produção de conhecimento, carregado de sentidos e significados, estabelecendo uma conexão direta com a proposta de aproximar a disciplina da realidade vivida e das questões do presente. A intenção foi possibilitar um espaço de diálogo sobre o papel do ensino de História, partindo da análise detalhada das discussões apresentadas no texto, com o objetivo de aprofundar os conceitos, a contextualização histórica das transformações da disciplina de História no percurso do ensino escolar brasileiro.

A formação teve início com a leitura coletiva do texto, realizada em partes, o que permitiu fazer análise e debate de forma aprofundada. Começamos problematizando as questões propostas pela autora, que questiona as implicações da ausência do ensino de História na formação das crianças, interrogando sobre sua função no currículo da educação básica e a forma como deveria ser incluída: “Como sabemos sobre o passado? O que é a História? Como, nós, professores, ensinamos história em sala de aula? De que forma podemos ensinar história para crianças? Como selecionamos os conteúdos?”.

Essas questões provocadoras mobilizaram o grupo a refletir sobre o lugar da disciplina nos anos iniciais, e sobre o papel das/os docentes na construção do conhecimento. A estratégia permitiu discutir a concepção da História como produção de conhecimento, enfatizando a interpretação do passado, a partir de perguntas formuladas no presente, em oposição à mera transmissão de informações. Em outras palavras,

Nas séries iniciais, este tipo de conhecimento, que leva em consideração as ideias da natureza da história, é mais significativo que os conteúdos tradicionais, pois se referem aos procedimentos necessários para se dialogar com a produção de conhecimentos Históricos (Cainelli, 2010, p. 31).

Como aponta Cainelli, um dos principais objetivos de ensinar história é proporcionar que as/os estudantes desenvolvam a capacidade de pensar historicamente. Partindo da afirmação de que, “a criança é capaz de aprender História e pensar historicamente. Ensinar a pensar historicamente significa desenvolver a capacidade de transitar de um modo de argumentar para outro, de relacionar a experiência humana com a vida prática de cada um (Cainelli, 2010, p. 19)”, sendo possível compreender o ensino de História como espaço de produção de sentidos.

Neste sentido, o comentário da Professora 6 ilustra essa percepção: “*esse curso deveria ter acontecido no início da minha atuação. Foram tantos anos trabalhando as*

informações, fazendo os estudantes decorarem”. Ao fazer essa afirmação, a professora reconhece em sua prática pedagógica o modelo tradicional de ensinar a História, que contrasta com os princípios da educação histórica. A docente, já próxima da aposentadoria, ainda acrescentou: *“eu deveria ter aprendido sobre isso há muitos anos atrás, quanta coisa ensinei errado”*, demonstrando um impacto significativo que a formação continuada pode provocar, mesmo em trajetórias docentes longas.

Considerando que o texto de Cainelli (2010) é anterior à promulgação da Base Nacional Comum Curricular (2017), considere pertinente complementar o debate com a análise do trecho a seguir da própria BNCC:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BRASIL, 2017, p. 398).

A escolha buscou aproximar as diretrizes atuais das discussões apresentadas pela autora, de que a História escolar deve ser pautada por procedimentos investigativos. Ainda, sobre a trajetória da disciplina de História no ensino escolar no Brasil, foi enfatizando para o grupo, a importância de desenvolver nas crianças a formulação de perguntas, a análise de fontes e a construção de narrativas históricas, respeitando o nível de compreensão de cada faixa etária.

Por fim, foi organizada uma oficina de História²⁸, com o objetivo de introduzir o tema do encontro seguinte: gênero. A intenção foi proporcionar às/aos docentes uma metodologia específica de análise histórica, ou seja, uma maneira de como as fontes históricas podem ser trabalhadas em sala de aula para a produção do conhecimento histórico. Então, o grupo foi convidado a analisar pistas e, a partir delas, construir sentidos sobre o objeto estudado. A primeira etapa incentivou o olhar investigativo, onde foi apresentada uma imagem - sem contexto - para análise dos participantes. Solicitei que observassem e respondessem às seguintes questões: “O que você vê na imagem? Ao que se refere? Que época você acredita que ela retrata? A imagem foi correspondente ao contexto ou tema a ser problematizado, que

²⁸ Para isso, foi adaptada uma proposta elaborada pelo professor de História Daniel Neves Silva, originalmente publicada no Canal do Educador com o título “Oficina de História: entendendo o trabalho do historiador”, de forma a atender às especificidades da formação docente. A publicação do professor Daniel na íntegra está disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/oficina-de-historia-entendendo-o-trabalho-do-historiador.htm>

neste caso foi a história das mulheres”.

Os participantes identificaram o que a imagem aparentemente reproduzia, apontando o objeto de análise que acreditavam estar sendo proposto. Era esperado que mobilizassem suas percepções iniciais, formulando hipóteses, sem determinar se estava certo ou errado. A partir dessa primeira leitura, avançamos para o segundo passo da atividade, trazendo novas pistas. Para isso, foi apresentado um outro vestígio que contribuiu para a identificação do objeto em análise. A partir disso, foram levantadas questões orientadoras para aprofundar a investigação: “Qual a relação entre o primeiro e o segundo objeto analisado? Quem o produziu? Em qual contexto histórico foi produzido?”. Neste momento, surgiram comentários que indicaram a percepção sobre o tema abordado. Os comentários sugeriram se tratar de um mesmo contexto histórico.

Na terceira etapa o olhar foi ampliado, com representações contemporâneas do mesmo objeto analisado. Comparando os materiais analisados nas etapas anteriores com os novos, foi estimulada a reflexão sobre permanências, rupturas e ressignificações históricas em torno das representações. Para mediar a análise, foram propostas algumas questões: ao observar as novas representações, o que é possível perceber? Quais são as semelhanças e diferenças entre os objetos analisados? A análise comparativa permitiu discutir mudanças, permanência e retrocessos. A oficina teve excelente aceitação por parte das/os docentes, que demonstraram motivação e interesse em participar das atividades propostas em relação ao ensino de história.

Terceiro encontro: 15/07/2024 Relações de gênero

O terceiro encontro abordou as relações de gênero, com base no texto de Ilena Wenzel, Marco Paulo Stigger e Dagmar Estermann Meyer (2013), “As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar”, que analisa como o recreio escolar reproduz ou desafia normas de gênero. A professora 03 não pode estar presente. Como proposta, foi organizada a leitura individual do artigo durante o encontro, com a orientação de que cada participante selecionasse trechos do texto que exemplificassem práticas naturalizadas e práticas desafiadoras de gênero para compartilhar com o grupo. A escolha do texto e da organização da dinâmica se deu pela possibilidade de estimular o grupo a perceber construções sociais e estereótipos de gênero, presentes não apenas nos comportamentos das crianças, mas também em suas práticas docentes, na estrutura física e na organização da rotina escolar.

À medida que o grupo avançava na leitura, análise e na problematização dos comportamentos infantis selecionados - como gostos, preferências e atitudes -, avançava a compreensão de que os papéis atribuídos a meninas e meninos são construções humanas, e

não determinadas biologicamente. Essa compreensão foi sintetizada na fala da Professora 05: *“hoje eu tava percebendo que ser menina ou menino é muito mais do que é atribuído a isso”*. A fala revelou o reconhecimento de que as categorias "menina" e "menino" não se limitam a características biológicas ou comportamentos esperados culturalmente, mas envolvem dimensões históricas, sociais e simbólicas. A proposta teve a intenção de provocar deslocamentos, mobilizando as/os professores a reconhecerem a importância de abordar a temática de gênero no espaço escolar, para o enfrentamento das desigualdades.

A partir desses elementos foi estimulado um debate do porquê trabalhar a construção das diferenças na escola: Quais marcas foram produzidas em nossa própria infância que hoje podem nos ajudar a refletir sobre as marcas que estamos produzindo nas crianças em relação ao tema gênero? O momento foi marcado pelo compartilhamento de opiniões, inquietações e relatos pessoais, como o do professor que compartilhou a sua trajetória de descoberta e aceitação da própria sexualidade. Contou que, em uma conversa com a mãe, foi questionado se era gay, e respondeu algumas vezes que não - mesmo após duas tentativas de relacionamento com mulheres que não haviam dado certo. Tempos depois, ao levar um amigo para conhecer a família, a mãe afirmou: *“Esse não é seu amigo, é seu namorado”*. Ele relatou ter negado, mas a insistência da mãe o levou a reconhecer. Concluiu o relato dizendo: *“Essa foi a primeira escola, em todos os meus anos de atuação, em que me senti à vontade para me assumir abertamente”*. Esse momento revelou o quanto a formação continuada pode ser um espaço acolhedor e potente para que professoras/es possam se perceber como agentes de transformação. Neste contexto o conceito de gênero pode ser aprofundado e aplicado como ferramenta analítica; essa escolha se fundamenta na compreensão de que,

[...] para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como o currículo e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. (Louro, 2003, p. 47).

Ao revisitarem suas experiências, compartilhando opiniões e inquietações, o grupo foi levado a autorreflexão sobre suas práticas cotidianas que, muitas vezes, reforçam normas de gênero, sem que isso seja percebido conscientemente. A ação se concretizou no depoimento da Professora 06: *“Nas danças da festa junina nunca tinha percebido que as meninas precisam se curvar aos meninos. Sempre ensaiei assim e hoje que me dei conta disso. Daqui pra frente vou tirar esse cumprimento da coreografia”*. Apesar de simples, a fala carrega muitos significados, indicando que podem ocorrer transformações por meio de intervenções pedagógicas intencionais e comprometidas. Práticas escolares tradicionais - como as

coreografias de festas - reproduzem, de maneira sutil e simbólica, relações de poder baseadas em uma hierarquia de gênero. “*Se curvar aos meninos*” reforça um papel social atribuído às meninas, marcado pela subordinação em relação aos meninos. A professora ao perceber como vinha, inconscientemente, reproduzindo essa norma social ao longo dos anos, toma a decisão consciente de mudar. A transformação revela como a formação docente provoca mudanças em práticas naturalizadas, e paralelamente possibilita aprofundar o conceito de gênero.

Quarto encontro: 17/07/24 Gênero no currículo escolar

O planejamento do quarto encontro da formação docente, aprofundou a discussão de gênero a partir das práticas naturalizadas que operam por meio da heteronormatividade. A ferramenta utilizada foi o documentário “Colorindo: Heteronormatividade na cultura escolar do Amapá”²⁹. A escolha do material audiovisual se deu por sua capacidade de sensibilizar para a importância do enfrentamento da violência de gênero nas instituições escolares, tendo como intencionalidade provocar o grupo a refletir sobre os efeitos da omissão curricular e da resistência às discussões de gênero no espaço escolar. A atividade foi cuidadosamente pensada para refletir sobre a reprodução das violências da e na escola. Nesse sentido, o recurso foi utilizado como estratégia para anteceder a apresentação dos marcos legais que legitimam e fundamentam o ensino de gênero no contexto educacional.

Para contextualizar a exibição do documentário, iniciamos pela problematização do conceito de heteronormatividade, que é apresentado logo na abertura do vídeo e baseado na definição da autora Mirian Leite. Segundo a autora,

Por heteronormatividade entende-se a regulação do sexo, do gênero, do desejo e das práticas sexuais nas categorias binárias masculino e feminino, distintas, complementares e hierarquizadas. Define, desse modo, a estética, os comportamentos e os papéis sociais aceitáveis para cada gênero, em lógica dicotômica que marginaliza os que se desviam de qualquer desses padrões (Leite, 2011, p. 14).

A discussão conceitual em torno da heteronormatividade, provocou visível desconforto e resistência em uma das participantes (Professora 03), que expressou através da fala: “*ensinar ideologia de gênero sou contra*”. A fala não foi confrontada, uma vez que resistências fazem parte do processo formativo, mas mediada com foco a reforçar que não se trata de impor ideologias pessoais, mas de trabalhar com conhecimento científico e pedagógico. O momento de resistência foi sucedido pela exibição do documentário, que

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e9XZEP5a7tk>. Acesso em: 04/09/25. O documentário é resultado da dissertação de mestrado de Josean Ricardo de Souza e Silva, e o tempo estimado conta aproximadamente 42 minutos de duração.

provocou importantes reflexões no grupo, permitindo retomar a discussão de que as normas de gênero e sexualidade não são naturais/biológicas, mas sim construídas socialmente e impostas por meio de práticas cotidianas. A partir do diálogo, refletimos diferenças importantes entre os conceitos, como o conceito de sexo, definido entre o grupo como o conjunto de componentes biológicos e anatômicos, e o conceito de gênero, entendido com base na definição de Guacira Lopes Louro, segundo o qual “gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (Louro, 1997, p.22). Igualmente refletimos sobre o conceito de relações de gênero da Joan Scott.

A discussão também levou à problematização de como a violência se manifesta nas escolas, por meio de discursos e comportamentos que são naturalizados, resultando em dor, sofrimento, exclusão, evasão escolar e até suicídio. Dentro dessa reflexão, o Professor 01 afirmou que, “*raramente somos preparados para lidar com essas situações*”, denunciando a ausência de preparação para enfrentar as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar, ao mesmo tempo que manifesta uma disposição para aprender. O debate ainda mobilizou experiências pessoais entre as/os participantes. Uma das professoras se emocionou ao compartilhar uma experiência pessoal envolvendo seu filho de sete anos, que gosta de brincar com a boneca Barbie - algo que, para ela, nunca foi um problema. No entanto, recentemente ao levar a boneca para a escola para brincar, o menino passou a enfrentar situações de preconceito pelos colegas do sexo masculino. Buscando aliviar o sofrimento do filho e reaproximar a criança dos colegas, a família optou por incentivá-lo a participar das aulas de futebol frequentadas pelos meninos. O relato expressa como as normas de gênero ainda são rígidas no cotidiano escolar, afetando diretamente as crianças e suas famílias. A divisão entre brinquedos, atividades, roupas e até o modo como as crianças são separadas em meninas e meninos na escola revela uma cultura escolar que orienta e reforça papéis sociais baseados em padrões de gêneros normativos. Relatos como esse, durante a formação docente, significam transformação do espaço formativo em um ambiente de escuta e confiança, trazendo à tona a importância de discutir sexualidade, gênero e preconceito nas práticas educativas, com sensibilidade e respeito.

Considerando que o objetivo dessa abordagem é sensibilizar e provocar as/os docentes a trabalharem com a temática de gênero em suas aulas, organizei o segundo momento da formação, para trabalhar com a legislação³⁰, diretrizes e demais documentos normativos que

³⁰ Constituição Federal (1988) – Arts. 3º, 5º, 205, 206, LDB (Lei 9.394/96) – Arts. 3º, 32, PCNs (1997) – Tema transversal: orientação sexual, Diretrizes Curriculares da Pedagogia (2006) – respeito à diversidade,

respaldam as discussões de gênero em sala de aula, pensando os limites e as possibilidades dessa abordagem no Ensino de História. A partir do conhecimento das leis e dos fundamentos teóricos de gênero, foi instrumentalizado o grupo para desenvolver estratégias que lhes permitissem lidar com situações envolvendo estudantes, famílias ou colegas, já que em parte, a insegurança das/os docentes em tratar da temática pode estar relacionada à ausência de embasamento teórico e ao receio de enfrentar situações de conflito no cotidiano escolar. O acesso ao conjunto de dispositivos legais contribui para que professoras e professores se sintam mais preparados para enfrentar resistências - tanto internas quanto externas - e, ao mesmo tempo, mais seguros para desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com o tema.

Durante a atividade, as/os professoras/es destacaram a importância de conhecer a existência dessas leis, o que gerou um diálogo sobre casos recentes de perseguição a profissionais da educação em Santa Catarina. Inclusive, diante da gravidade dos fatos, o Portal Catarinas criou uma cartilha, orientando *"Como se defender da censura"*. Também discutimos como a retirada do termo “gênero” de documentos oficiais — como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Território Catarinense - favoreceu e intensificou a censura e as perseguições, impulsionadas por movimentos como o da “Escola sem Partido”. Os ataques, somados ao desconhecimento, contribuem para gerar medo, silenciamento e, em muitos casos, adoecimento docente. Por isso, a apresentação desses documentos teve a função de oferecer segurança às/aos docentes, reforçando que trabalhar com gênero na escola não é apenas legítimo, mas necessário e urgente.

Quinto encontro: 12/08/24 Categoria de gênero no ensino de História

O quinto encontro foi pensado como uma transição entre os conceitos desenvolvidos ao longo dos encontros anteriores e a etapa seguinte, com o desenvolvimento da sequência didática. O professor 02 não pode estar presente porque desistiu da vaga, perdendo o vínculo com a unidade de ensino. Iniciamos as atividades com a leitura do texto da Jaqueline Zarbato, “As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras”(2015). O artigo foi selecionado por abordar o ensino de História com recorte de gênero, trazendo exemplos que pudessem estimular o grupo a pensar sobre

BNCC (2017) – educação integral e direitos humanos, Diretrizes de 2013 – inclusão de gênero e sexualidade nos currículos, Lei 14.164/21 Federal (violência contra a mulher) e Leis estaduais (SC): Proposta Curricular (2014); Lei 18.226/21 (História das Mulheres).

escolhas pedagógicas possíveis. Essa escolha se justifica pelo entendimento de que a mediação docente, por meio do ensino de História, possui potencial para promover aprendizagens, capazes de contribuir para a superação de comportamentos marcados por violência e discriminação, incluindo aqueles relacionados às desigualdades de gênero. Então, a elaboração da intervenção compreendeu essa etapa como um espaço de reflexão e de troca dos saberes docentes, tendo como horizonte a construção de práticas pedagógicas capazes de enfrentar desigualdades de gênero no espaço escolar. Após a leitura individual do texto, o grupo foi convidado a refletir coletivamente: “O que nos provoca ou nos desafia ao ensinar conteúdos considerando a perspectiva de gênero no ensino de História dos anos iniciais?”.

A reflexão foi marcada pelo compartilhamento de experiências vividas com as crianças ao longo do ano letivo, especialmente em situações que exigiram intervenção direta das/os professoras/es, e que representam não apenas os desafios de como agir, mas também nos provoca a pensar sobre a urgência de ações pedagógicas. Um dos casos, foi uma agressão física entre duas crianças de oito anos, ocorrida durante o recreio, onde um dos meninos levou um soco no rosto. Questionados sobre as motivações da agressão, ambos relataram que se consideravam, respectivamente, “ex-namorado” e “namorado” de uma menina de outra turma. O menino que agrediu contou que, ao ver a menina – a quem ele atribuía o papel de “namorada” – conversando com o menino, não conseguiu controlar suas emoções, resultando na agressão física. Os responsáveis foram convocados à escola e, ao serem apresentados à situação, confirmaram ter conhecimento do suposto relacionamento entre as crianças e dos conflitos que vinham ocorrendo, de forma bem naturalizada. Inclusive, durante a conversa, o pai do menino agredido comentou que já havia conversado com o filho sobre o episódio, explicado que, se ele fosse adulto, aquela situação seria considerada como um caso de “talaricagem”³¹. Ou seja, os responsáveis não compreendem a gravidade da situação.

Outro caso relatado envolveu um estudante de nove anos que demonstrava certo encantamento por uma estudante de doze anos, também pertencente a outra turma da escola. Para expressar seus sentimentos, diariamente ele entregava uma flor para ela, acompanhada de um bilhete com declarações de afeto amoroso. A repetição dos episódios gerou incômodo na aluna. Como ficou desconfortável com a situação, a menina decidiu conversar com o menino, acompanhada de um colega de turma. Na conversa, ela expressou o desejo de manter apenas uma relação de amizade e pediu que ele não entregasse mais flores ou bilhetes. No entanto, o estudante persistiu, demonstrando dificuldade em aceitar a negativa. A situação se

³¹ Termo popular utilizado em Florianópolis para descrever a traição em relações amorosas, especialmente quando envolve a aproximação ou conquista do parceiro(a) de outra pessoa.

agravou quando ele passou a ameaçar o colega que havia acompanhado a aluna durante a conversa. Diante disso a orientação pedagógica da escola precisou intervir, e somente após os responsáveis serem convocados à escola, o comportamento foi interrompido. Esses episódios revelam que ensinar gênero no ensino de História dos anos iniciais nos provoca justamente porque desafia a escola a lidar com situações concretas do cotidiano, muitas vezes naturalizadas, mas profundamente marcadas por desigualdades e violências. O desafio está em romper com essas naturalizações e reconhecer possibilidades de transformação a partir da prática pedagógica.

Em diálogo com o texto da Zarbato, foi trabalhado o trecho, “As armadilhas da linguagem”, do texto “Educação Sexual: possibilidades didáticas”, de Jimena Furlani (2003). O recorte utilizado na formação teve a intencionalidade de provocar uma reflexão sobre o uso da linguagem. Ao afirmar que “a escolha das palavras, por nós educadores(as), não é um processo neutro, sem implicações” (Furlani, 2003, p. 70), a autora oferece suporte teórico para desnaturalizar práticas linguísticas hegemônicas, especialmente pelo uso do masculino genérico. Essa escolha dialoga com os objetivos da formação, incentivando práticas pedagógicas mais conscientes. Então, após a problematização de que a linguagem educa, marca, exclui ou inclui, todas/os participantes reconheceram que utilizam o masculino, nas mais diversas situações. A discussão sobre linguagem serviu para compreender a importância não só dos conteúdos trabalhados, mas também a maneira como são transmitidos.

Neste sentido, esse foi um espaço constituído para tirar dúvidas, reorganizar as ideias e iniciar as escolhas pedagógicas para a elaboração das sequências didáticas. As escolhas dos textos, refletiram os desafios de ensinar história aliada ao gênero, promovendo deslocamentos nas formas como esse ensino é tradicionalmente concebido nos anos iniciais.

Sexto encontro: 03/09/2024 Elaboração de sequências didáticas

No sexto encontro, as/os professoras/es foram orientadas/os na elaboração de uma sequência didática de História que incorporasse a perspectiva de gênero, com base nas reflexões desenvolvidas ao longo da formação. Esta etapa teve como propósito transformar os aprendizados em ações pedagógicas concretas e contextualizadas à realidade escolar das/os participantes, oferecendo suporte para que se sentissem preparados/as para elaborar suas propostas didáticas. Também foi apresentado o roteiro (Anexo 5) orientador para elaboração da sequência didática, que foi baseado no roteiro de sequência didática da unidade escolar.

As atividades realizadas buscaram apoiar a organização da elaboração da sequência didática. A construção das sequências foi iniciada de forma individual (no caso as/os

professoras/es regente) ou em duplas (regente e professora/or da educação especial), a partir da escolha do tema e da definição dos objetivos de aprendizagem. Por se tratar de uma etapa mais específica, as produções foram iniciadas durante o encontro e posteriormente acompanhadas em momentos de planejamento escolar, agendados com cada participante, sem a presença das crianças. Essa organização respeitou os diferentes ritmos e demandas das/os docentes, assegurando o acompanhamento necessário ao desenvolvimento das propostas. O detalhamento desse processo, incluindo o passo a passo, está sistematizado e aprofundado no terceiro capítulo deste trabalho.

Sétimo encontro: 24/10/2024 Encerramento

Este último e sétimo encontro foi dedicado à socialização das propostas produzidas pelas/os participantes, com a intenção de promover uma discussão sobre as propostas e a troca de experiências. Também foi planejado como espaço de avaliação coletiva do processo formativo. No entanto, imprevistos ocorridos ao longo do percurso formativo, como atrasos na elaboração das sequências didáticas por parte dos participantes – decorrentes da sobrecarga de trabalho e das demandas cotidianas da escola – alteraram a organização do cronograma da formação, impossibilitando a utilização integral da carga horária inicialmente prevista para o curso, o que resultou no cancelamento do último encontro, e ajustes na condução da pesquisa. Além dos textos-base, foram sugeridos vídeos complementares: a palestra de Chimamanda Ngozi Adichie sobre a “história única”; explicação de Joan Scott sobre gênero como categoria histórica; entrevista com Guacira Lopes Louro sobre educação, sexualidade e gênero.

A partir desse contexto, foi consolidada a proposta formação docente fundamentada na convicção de que o ensino de História nos anos iniciais, na perspectiva de gênero, deve partir de experiências significativas e próximas ao universo das/os professoras/es e das crianças, reconhecendo as vivências prévias como ponto de partida. O curso de formação continuada configurou-se como espaço de construção coletiva de saberes e de fortalecimento profissional, no qual as/os docentes foram ouvidas/os e valorizadas/os. Ao reconhecer a complexidade de abordar questões de gênero na infância, a proposta formativa resultou em ações que incentivaram as/os participantes a refletir e transformar práticas naturalizadas no cotidiano escolar, por meio da elaboração de sequências didáticas contextualizadas à realidade das turmas. Os processos vivenciados ao longo da formação indicaram que, para que as transformações pedagógicas se efetivassem, era necessário provocar deslocamentos nas compreensões das/os docentes. Tais deslocamentos exigiram apresentar o ensino de História como uma prática que contribui para a formação de sujeitos capazes de problematizar as

desigualdades e de pensar historicamente, possibilitando que as/os professoras/es se percebessem como autoras/es de propostas transformadoras. Além disso, discutir gênero com crianças foi compreendida como uma forma de ampliar o repertório das crianças sobre respeito, diversidade e convivência.

No momento inicial da formação, havia um entendimento - pela maioria do grupo - limitado do conceito de gênero, muitas vezes confundido com sexualidade, e marcado por inseguranças quanto à possibilidade de abordar o tema com crianças pequenas. Além disso, o ensino de História ainda era percebido, por parte do grupo, como algo distante das experiências vividas pelas/os estudantes. Com o decorrer da formação e das atividades propostas, a disciplina de História passou a ser percebida não apenas como conteúdo, mas também como um espaço para abordar com as crianças questões desafiadoras presentes no cotidiano escolar, e as/os professoras/es passaram, majoritariamente, a compreender o gênero como uma construção social.

As ações desenvolvidas na fase final da formação mostraram um aumento significativo da confiança docente, refletindo-se na elaboração das sequências didáticas, com exceção de apenas uma professora que não realizou a proposta. Assim, o curso contribuiu para ampliação teórica sobre gênero e sobre o ensino de História, incentivando mudanças nas práticas pedagógicas e apontando caminhos para o enfrentamento de desafios cotidianos - aspectos que serão detalhados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - INDICAÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO

Esse capítulo é dedicado à apresentação das Sequências Didáticas elaboradas pelas/os participantes da formação. Descrevo o processo de construção dessas propostas, destacando os caminhos percorridos, as escolhas temáticas e os desafios enfrentados pelas/os docentes ao traduzirem para o planejamento pedagógico as discussões realizadas ao longo do curso. Apresento também o conteúdo do material produzido, buscando compreender de que forma as relações de gênero foram incorporadas ao ensino de História dos anos iniciais.

Importante destacar que, embora as sequências didáticas tenham sido aplicadas em sala de aula, a análise que apresento se concentra na etapa do planejamento. Essa escolha metodológica decorre da limitação de tempo para tratar de forma aprofundada os resultados obtidos e, sobretudo, se justifica pelo objetivo da pesquisa: compreender de que maneira a formação modificou o modo de pensar e de organizar o ensino por parte das/os docentes,

revelando transformações em suas concepções e escolhas pedagógicas. Neste sentido, por se tratar de uma experiência formativa, o que mais me interessava neste momento, era investigar a dinâmica das escolhas pedagógicas realizadas, mais do que avaliar o impacto na aprendizagem das crianças – aspecto igualmente importante, porém que demandaria outro percurso investigativo.

3.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES PLANEJADAS PELO GRUPO

A etapa que envolveu a construção da Sequência Didática, foi destinada a refletir sobre as possibilidades de abordar as relações de gênero no ensino de história dos anos iniciais. Ao longo do curso de formação docente, aprofundamos conceitos, práticas e categorias teóricas, mas foi no exercício de elaboração das Sequências Didáticas - etapa final da formação - que os vínculos entre teoria e prática se consolidaram de forma mais significativa. Esse momento merece destaque no processo formativo, pois foi por meio da construção das Sequências Didáticas que muitas teorias discutidas passaram a fazer sentido, tornando-se concretas para a prática docente, e ao mesmo tempo enfrentando alguns dos desafios de ensinar História na perspectiva de gênero com crianças pequenas.

Pensar o ensino de História para os anos iniciais é um debate em pleno movimento, justamente pelo fato de que primeiramente assumimos que crianças aprendem História. Considerando esta afirmação, faz-se necessário refletir sobre o que envolve este processo (Urban, Sanches, 2024, p.11).

Diferentemente das fases anteriores da formação, marcadas pelo trabalho coletivo, a elaboração das sequências didáticas foi conduzida de forma mais individualizada, atendendo diretamente à/o professora/or regente ou à dupla composta pela/o regente e pela/o segunda/o professora/or³². Esse momento funcionou como um importante ponto de aproximação entre pedagogas/os, e especialista em História, conforme expressou a professora 04: *“nós não aprendemos história assim com esses detalhes no curso de pedagogia, é muito importante ter uma professora de área nos auxiliando a preparar aula”*. O relato revela não só a importância da formação continuada para ampliação do repertório, mas principalmente da aproximação entre especialistas e pedagogas/os.

Outro aspecto importante observado durante a elaboração das sequências didáticas foi a relação entre a/o professora/or regente e a/o professora/or da educação especial. Trata-se,

³² A elaboração das Sequências Didáticas ocorreu de maneira flexível, sem um modelo rígido a ser seguido, aproveitando os períodos em que as/os docentes não estavam em sala com as crianças, mas permaneciam na escola planejando.

em geral, de uma relação que varia conforme as especificidades de cada turma e, sobretudo, em função das condições de aprendizagem das/os estudantes público-alvo da educação especial. Fatores como o nível de alfabetização, o grau de autonomia, as condições cognitivas e a assiduidade influenciam diretamente o modo como essa parceria se estabelece no cotidiano escolar. Formalmente, cabe à/ao professora/or da educação especial adaptar ou acompanhar as propostas pedagógicas elaboradas pela/o docente regente, de modo a garantir a acessibilidade e a efetiva participação da/o estudante nas atividades. No entanto, no contexto desta pesquisa, essa lógica foi parcialmente resignificada. No caso das duas sequências desenvolvidas em conjunto entre a professora/or regente e a/o docente da educação especial, a construção ocorreu de maneira colaborativa, sendo que as adaptações necessárias foram incorporadas desde a etapa inicial de planejamento. Ou seja, a proposta já contemplava, de forma integrada, as adequações às necessidades dos estudantes, evitando o tratamento posterior da inclusão.

Durante o processo de elaboração das sequências, acompanhei diretamente o planejamento e a construção de três das quatro propostas desenvolvidas, atuando junto às/aos docentes em cada etapa. A sequência em que não atuei diretamente, corresponde à da professora 08, que entrou em licença-prêmio logo após o sexto encontro presencial, o que exigiu que a finalizasse antes dos demais participantes, inviabilizando minha supervisão ou participação mais efetiva. Ainda assim, pude contribuir pontualmente com dúvidas, sugestões e diretamente na atividade final da proposta. Já a professora 03 não chegou a desenvolver sua sequência didática. Iniciamos uma primeira conversa, na qual ela manifestou receio em relação à possível reação das famílias diante da abordagem da temática de gênero em suas aulas. Mesmo após explicar que a proposta se restringia à elaboração escrita, sem necessidade de aplicação, a docente não compareceu às reuniões nas datas combinadas para dar continuidade ao trabalho. É pertinente considerar que a professora 03 estava vivenciando sua primeira experiência como regente de turma nos anos iniciais e, ao longo de todo o percurso formativo, expressou dificuldades - como escolher o tema e definir os objetivos no encontro coletivo que organizou e orientou o desenvolvimento da sequência -, inseguranças e resistências em relação a temática de gênero. Nesse contexto, a iniciativa da docente de não prosseguir com a elaboração da proposta não surpreendeu, mas revelou os limites do curso ofertado e, ao mesmo tempo, a necessidade de continuidade formativa para o enfrentamento de temas que geram tensões no ambiente escolar.

Em relação aos demais trabalhos, o acompanhamento das atividades, permitiu que, o planejamento ocorresse de forma conjunta, em diálogo com as demandas e inquietações

trazidas pelas/os docentes, como será detalhado nas análises a seguir. Esse acompanhamento da construção, no entanto, conferiu ao processo de elaboração das sequências didáticas uma dimensão temporal muito mais extensa do que a prevista inicialmente. Tal ampliação, não se deu apenas por questões organizacionais, mas também fatores que interferiram na continuidade das ações, exigindo readequações. Imprevistos variados, compromissos institucionais, como apresentações culturais organizadas pela escola, que ultrapassaram os tempos previstos, até ausências da/o professora/or por questões de saúde, implicaram o adiamento das atividades.

Como as/os professoras/es não dispunham de hora-atividade, a elaboração das sequências didáticas precisava ocorrer, necessariamente, dentro dos momentos previamente combinados. Quando, por algum motivo, os encontros não ocorriam, não havia flexibilidade para o remanejamento em outros períodos, o que gerava atrasos sucessivos no processo da elaboração. As/os participantes justificavam essa limitação pela necessidade de planejar as demais áreas do currículo, o que revelava uma certa dificuldade em articular o planejamento interdisciplinar com as exigências do currículo formal. Essa realidade acabava restringindo o tempo e o espaço dedicados aos temas transversais, como as questões de gênero.

Sabemos o quanto as demandas da sala de aula e das rotinas escolares afastam os professores da pesquisa e da produção de materiais criativos, tornando-os presas fáceis de materiais prontos para consumo. Sabemos que pouco adianta, de tempos em tempos, oferecer a esses professores, muitas vezes sem qualquer alívio de suas cargas de trabalho, programas de atualização e treinamento (Castro; Amorim, 2015, p. 52).

Portanto, as propostas construídas para o ensino de História nos Anos Iniciais, a partir de uma perspectiva de gênero, resultaram de uma parceria entre a pesquisadora — na condição de especialista e professora de História — e as/os professoras/es pedagogas/os que atuam nesse segmento. Essa colaboração teve como principal objetivo aproximar a ciência de referência da História daquilo que se ensina em sala de aula, tensionando a distância existente entre o saber acadêmico e o conhecimento escolar. Essa preocupação se justifica diante do que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em ambos os documentos,

[...] a concepção didática para o ensino de História nos Anos Iniciais fragmenta o processo de aprendizagem histórica deslocando o método e a função da aprendizagem histórica da ciência de referência. No caso da BNCC, notamos um agravamento da fragmentação com a definição dos conteúdos pela proposta dos círculos concêntricos, ou seja, retornamos à proposta anterior à publicação dos PCN's na década de 1990 (Urban, Sanches, 2024, p.11).

Então, a proposta de ensino de História com perspectiva de gênero assume não apenas

um caráter formativo, mas também político e epistemológico, ao buscar superar modelos pedagógicos que simplificam a história ensinada. Como destaca Pinsky, o gênero é “um dos conceitos mais instigantes presentes na historiografia nas últimas décadas, desde que ficou claro que as relações de gênero são uma dimensão importantíssima das relações sociais” (2010, p. 29). Na escola, especialmente com crianças da faixa etária que compreendem a educação básica, desde a educação infantil, ao serem convidadas a refletir sobre relações desiguais e padrões naturalizados, as crianças são incentivadas a construir um olhar mais atento e crítico às estruturas sociais. Não é aprender o significado correto da palavra gênero o que importa, e sim “fornecer aos estudantes elementos para um ‘olhar de gênero’” (Pinsky, 2010, p. 29). Ou seja, se trata de desenvolver um pensamento histórico que não apenas compreende o passado, mas que também se conecta ao presente, permitindo vislumbrar possibilidades de transformação social.

[...] só temos a elogiar os professores e as professoras que se dispõem a atuar na educação em temas de gênero e sexualidade nas aulas de ensino de História. São adultos de referência cada vez mais necessários nestes novos tempos, em que movimentos sociais de índole autoritária e conservadora buscam asfixiar o debate em torno desses marcadores sociais da diferença que, se não são postos em debate, originam situações de desigualdade e violência (Seffner, 2023, p. 98).

Cabe, então, descrever como se deu a elaboração da sequência didática com cada uma/o das/os docentes envolvidas/os na proposta formativa. Para contextualizar o percurso de cada participante e sua respectiva contribuição, a tabela a seguir apresenta a organização das sequências didáticas desenvolvidas (ou não), conforme o ano escolar, os docentes e os títulos das propostas:

Quadro 4 – Organização das sequências didáticas

Ano escolar	Docente	Título da Sequência Didática	Descrição
1º	Professora 08 (regente) e professora da Educação Especial 02 (desistente)	Brincadeiras de Crianças	Sequência didática de 08 aulas. Problematicou normas sociais naturalizadas relacionadas aos brinquedos e brincadeiras que são associadas às meninas e aos meninos.
2º	Professora 03 (regente)	Não realizada	Não realizada
3º	Professora 06 (regente) e professora da Educação Especial 04	Criança não namora	Sequência didática de 05 aulas. Problematicou a naturalização do namoro infantil e as manifestações estereotipadas dos papéis de gênero entre as

			crianças. Resignificou a trajetória de Dandara dos Palmares para desconstruir representações tradicionais de gênero.
4º	Professor 01 (regente) e professora da Educação Especial 05	Construindo histórias e gêneros	Sequência didática de 04 aulas. Problematizou a construção social das cores rosa e azul relacionadas ao sexo biológico.
5º	Professora 07 (regente)	A (in)visibilidade das mulheres na História	Sequência didática de 05 aulas. Problematizou a ausência e o apagamento das mulheres das narrativas históricas.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025).

A escolha das abordagens temáticas de gênero para as Sequências Didáticas considerou tanto o contexto específico de cada turma, quanto os desafios que envolvem o ensino de gênero como conteúdo na disciplina de História nos anos iniciais. Para Paulo Freire, “[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (1996, p. 26). Assim, as propostas para as Sequências Didáticas foram sendo formuladas, não de forma aleatória, mas construídas a partir da escuta atenta das práticas escolares e das experiências que as crianças traziam consigo. Como aponta Helenice Rocha, “espera-se que, em uma sequência didática problematizadora, o estudante se envolva a ponto de tomar para si o problema apresentado, encarando-o como um desafio a ser desvendado” (2015, p. 94).

A seguir, descrevo e analiso as sequências didáticas elaboradas por professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto formativo voltado ao ensino de História com perspectiva de gênero. Apresento como as propostas pedagógicas foram concebidas, quais recursos foram mobilizados e de que forma a aproximação entre o ensino de História e as questões de gênero se deu a partir da necessidade de mediar situações marcadas por desigualdades de gênero. Além disso, examino os avanços e as resistências, observando como as concepções docentes sobre gênero e História se transformaram - ou não - a partir da formação, e em que medida se converteram em práticas pedagógicas intencionais, ressaltando o papel da formação docente como instrumento de mediação, problematização e transformação no contexto escolar.

3.1.1 A sequência didática para o 1º ano

Levando em conta as especificidades de cada ano escolar, a abordagem escolhida para a turma do primeiro ano foi intitulada *"Brincadeiras de Crianças"*. Por se tratar de uma turma

que estava em processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e porque as crianças nesta idade aprendem melhor de forma lúdica e concreta, a professora priorizou estratégias do cotidiano infantil. Nesse sentido, a proposta da sequência didática buscou explorar as experiências que as crianças já vivenciam dentro e fora da escola, com foco nas interações proporcionadas pelas brincadeiras. O objetivo central da abordagem, foi o de afirmar, no espaço escolar, que brinquedos e brincadeiras não possuem gênero. A proposta procurou mostrar que meninas e meninos podem brincar juntos com as mesmas brincadeiras e brinquedos.

Na unidade escolar, há uma prática chamada “dia do brinquedo”, que consiste em permitir que, semanalmente, em uma data combinada com as famílias, as crianças tragam de casa um brinquedo de sua escolha para brincar com as/os colegas durante parte do turno escolar. Em algumas dessas ocasiões, pude juntamente com a professora regente, observar as crianças brincando; com quais brinquedos interagiam e quais recusavam. Trata-se de um momento valorizado pelas crianças, marcado pela espontaneidade e pela socialização. Contudo, ao observar as interações, foi possível notar que, mesmo neste momento em que brincavam livremente, haviam crianças organizadas em grupos por sexo biológico: em poucas ocasiões meninos levaram ou brincaram com as meninas de boneca, ou as meninas levaram ou brincaram de carinho e super-heróis com os meninos. Entretanto, a maioria das crianças - meninas e meninos - socializavam com brinquedos como blocos de montar, quebra-cabeças, jogos de tabuleiro, cartas, utensílios de cozinha em brincadeiras de casinha. Durante o recreio, as crianças se engajavam em brincadeiras coletivas sem objetos, como pega-pega, esconde-esconde ou em brincadeiras com objetos como pula corda e bambolê, interagindo entre meninos e meninas de diferentes idades.

A proposta surgiu dessa observação das brincadeiras cotidianas e dos conflitos e exclusões que nelas se manifestavam. Buscando reconhecer o brincar como uma prática social e cultural que comunica sentidos sobre masculinidades, feminilidades e normas sociais, as atividades desenvolvidas pretenderam tensionar as ideias naturalizadas sobre o que seria brincadeira “de menino” ou “de menina”. Para isso, partiu do universo lúdico e cotidiano que compõe a experiência das crianças, respeitando e se adequando à sua faixa etária. Então, a proposta carrega uma intencionalidade pedagógica profunda: desconstruir, desde os primeiros anos de escolarização, normas sociais que limitam as possibilidades de brincar com base no sexo biológico. Para isso, a sequência composta por oito aulas, articula o ensino de História ao processo de alfabetização, a partir das experiências infantis e com foco nas relações de gênero. Elaborada pela professora regente do primeiro ano, o brincar foi escolhido como tema

por ocupar um lugar central na infância e por ser, para as crianças, uma forma de construir sentidos sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo que as cerca.

A aula inicial propôs que as crianças desenhasssem e nomeassem suas brincadeiras favoritas, para em seguida, observar e comparar suas próprias escolhas com as preferências de seus colegas. A atividade foi planejada para estimular o reconhecimento de si e do outro, promovendo o respeito às diferenças, e ao mesmo tempo refletindo sobre normas sociais. Com o intuito de iniciar a reflexão sobre normas e desigualdades de gênero, as crianças são provocadas através da pergunta: “você percebe diferenças entre o que meninas e meninos costumam brincar?”. A pergunta tem a função de estimular as crianças a perceberem que as brincadeiras infantis podem estar separadas por expectativas sociais baseadas no sexo biológico.

Na segunda aula, com o objetivo de introduzir a noção de tempo histórico, as crianças são estimuladas a entrevistar familiares sobre suas brincadeiras de infância. A atividade valoriza o conhecimento e o envolvimento familiar no processo educativo, além de promover o diálogo entre gerações ampliando o repertório das crianças sobre as formas de brincar. Ao investigarem o passado a partir do brincar, explorando as memórias familiares sobre o brincar, espera-se que as crianças identifiquem mudanças e permanências nas normas de gênero, relacionadas às brincadeiras atribuídas às meninas e aos meninos. Para estimular essa percepção, em sala de aula, através de uma roda de conversa, as crianças devem compartilhar suas pesquisas e ser questionadas se são capazes de perceber, “o que mudou com o tempo nas formas de brincar?” e se “Já brincaram dessa brincadeira?”. Ao valorizar as narrativas infantis e promover o diálogo entre diferentes temporalidades e vivências sociais, a aula favorece a compreensão de que as brincadeiras também são marcadas por gênero, tempo e contexto cultural.

A proposta da terceira aula, é a partir do livro “A Surpreendente Jogada de Felipe”, de Anne-Kathrin Behl (2018). Nela, as crianças são incentivadas a refletir sobre estereótipos de gênero nas brincadeiras, já que a narrativa do livro reproduz estereótipos de gênero ao mostrar que as meninas não jogam futebol e que, entre os meninos, apenas Felipe gosta de dançar. Durante a leitura e a conversa com as crianças, a reflexão deve ser conduzida por meio de questionamentos como: “Todas as crianças podem brincar do que querem? Por quê?”. A intenção é questionar normas de gênero que regulam as brincadeiras infantis, convidando as crianças a reconhecer que tais normas não são naturais, mas construções sociais - e, portanto, podem ser transformadas. A problematização deste livro foi interessante, já que inicialmente ao escolher o livro a professora não percebeu que o próprio livro reproduz estereótipos.

Na sequência, propõe-se uma troca de brincadeiras: as meninas experimentam as brincadeiras preferidas mencionadas anteriormente pelos meninos, e os meninos, aquelas indicadas como preferidas pelas meninas (conforme o levantamento realizado na primeira aula). A proposta teve como objetivo promover experiências que questionam papéis sociais naturalizados. Durante a troca das brincadeiras, é importante observar as reações das crianças e perguntar: “Como se sentem brincando de uma brincadeira diferente?” A mediação favorece a escuta das emoções e incentiva a reflexão sobre os sentimentos envolvidos, possibilitando às crianças perceberem como as normas de gênero influenciam suas escolhas e comportamentos, podendo ser repensadas.

Na quarta aula, a leitura do livro “Meninos gostam de azul, meninas gostam de rosa. Ou não?”, de Nívea Salgado (2014), introduz a ideia de que todas as crianças podem brincar do que quiserem. A atividade articulou leitura, escrita e representação gráfica, contribuindo para o processo de alfabetização, e ao mesmo tempo convidando as crianças a expressarem suas vivências e preferências sem associar determinados brinquedos e brincadeiras a um gênero específico. Trata-se de uma oportunidade para que as crianças elaborem sentidos sobre si mesmas, enquanto são alfabetizadas por meio do ensino de História.

A quinta aula, fortaleceu a compreensão das normas sociais como construções históricas, conectando alfabetização e pensamento histórico. Ao reconhecer que as normas de gênero são aprendidas, as crianças foram incentivadas a interpretar e questionar os significados construídos em torno do brincar, reafirmando a escola como um espaço legítimo para a formação de sujeitos respeitosos diante da diversidade. A leitura do livro “*Quem Disse?*”, de Carolina Arcari (2022), introduziu frases que desafiam os papéis sociais tradicionalmente atribuídos a meninos e meninas, ampliando as possibilidades do brincar ao romper com padrões normativos de gênero. As atividades propuseram a seleção de palavras e a elaboração da frase “Quem disse que...”, estimulando o vocabulário, a argumentação e o pensamento reflexivo diante das normas sociais. Nesse processo, ao levantar hipóteses, elaborar questionamentos e construir significados sobre os temas discutidos, as crianças vivenciam uma prática de letramento histórico, capaz de modificar a forma como compreendem e se relacionam com o mundo.

Dando continuidade à sequência, a sexta aula teve como foco o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos. A proposta incentivou a construção de narrativas pessoais por meio da oralidade, partindo de questões como: “O que faz você se sentir feliz?”, “Onde você se sente bem?” e “Com quem você gosta de brincar?”. A atividade de finalização da frase: “Meu jeito de ser feliz é...” acompanhada da representação de um desenho, fortaleceu o

processo de alfabetização e a construção de narrativas sobre si mesmas, exercitando a formação de suas identidades de maneira respeitosa e autônoma.

Com o objetivo de ampliar o repertório cultural das crianças e promover a valorização dos saberes ancestrais dos povos originários, a sétima e penúltima aula foi dedicada a uma brincadeira Indígena. Foi selecionada uma brincadeira tradicional do povo Kaingang, praticado por crianças - tanto meninas quanto meninos - de diferentes idades: “o jogo do buso”. A introdução do tradicional jogo do buso, problematizou a origem das brincadeiras e promoveu o reconhecimento da diversidade cultural, sendo inicialmente apresentado através de um texto. A leitura do texto sobre o povo Kaingang e a vivência do jogo, foram antecedidas das perguntas e do debate sobre: “Vocês sabem de onde vêm as brincadeiras que a gente conhece? Será que todas as crianças brincam das mesmas coisas? As brincadeiras são iguais em todos os lugares?”. Sem a preocupação de acertar ou errar, as/os estudantes são convidados a refletir sobre a origem das brincadeiras e seus significados. Abrindo espaço para a construção de um pensamento mais elaborado sobre o brincar, foi proposta a leitura compartilhada do texto sobre os Kaingang, seguida da explicação do jogo do buso. A intenção da proposta é que as crianças percebam que diferentes povos e culturas possuem modos distintos de viver a infância, o que se reflete também nas brincadeiras, favorecendo a compreensão de que não existe uma forma única ou correta de brincar.

A aula encerra propondo que as crianças confeccionem e joguem o buso, fortalecendo a ideia de que a aprendizagem histórica deve envolver experiências significativas. Ao conhecer e vivenciar uma brincadeira tradicional Kaingang, as crianças acessam o brincar de uma forma diferente, ao mesmo tempo em que reconhecem e valorizam culturas historicamente marginalizadas no espaço escolar. Nesse sentido, ao apresentar uma experiência lúdica amplia-se a compreensão das crianças sobre a pluralidade de modos de viver a infância. Além disso, reforçam o compromisso com um ensino de História que valoriza a pluralidade de vozes e atua no enfrentamento de preconceitos étnico-raciais e de gênero.

A aula final consolidou de forma lúdica os debates desenvolvidos ao longo da sequência didática sobre o universo do brincar. A leitura do livro “Coisa de Menina ou Coisa de Menino?” de Pri Ferrari (2018), vem acompanhada da análise coletiva de imagens que desafiam normas de gênero nas brincadeiras. As atividades foram organizadas com a intenção de construir a ideia de que brincadeiras pertencem às crianças, independente de serem meninas ou meninos. Então, a proposta de leitura em roda, com participação ativa das crianças compartilhando o que mais gostam, é seguida por uma dinâmica com imagens de

crianças brincando de diferentes atividades - como futebol, boneca, casinha, carrinho, skate - cuidadosamente selecionadas para representar a diversidade de gênero, raça, classe, corpo, estilo e acessibilidade devem ser distribuídas uma para cada criança. As imagens foram escolhidas desafiando os papéis sociais tradicionalmente atribuídos aos gêneros, como meninos brincando de boneca ou meninas jogando futebol, promovendo a desconstrução das normas sociais que definem o que seria “coisa de menina” ou “coisa de menino”. Ao priorizar essas imagens, a atividade permite que as crianças criem possibilidades de brincar e de existir, para além das normas socialmente impostas.

A dinâmica, então, consiste em entregar a cada criança uma imagem previamente selecionada, contendo as cenas das diferentes brincadeiras. A criança deve interpretar e apresentar essa imagem e responder à pergunta: “Essa brincadeira é só para meninos, só para meninas ou para meninas e meninos?”. Essa prática é especialmente significativa para o ensino de História nos anos iniciais, pois ao atribuir significado à imagem, a criança está formulando hipóteses, argumentando, estabelecendo relações e organizando o seu pensamento. Ou seja, está exercitando habilidades para fazer a análise de fontes históricas, além de fortalecer sua capacidade de questionar ou defender normas sociais naturalizadas. O objetivo da dinâmica foi afirmar que a escola é espaço para que as crianças possam existir e brincar de forma livre e criativa.

3.1.2 A sequência didática para o 2º ano

No caso da professora do Segundo ano, a elaboração da sequência didática não se concretizou. No primeiro encontro individual que realizamos para discutir possíveis abordagens para o trabalho com gênero, a docente sugeriu vincular a temática à comemoração do dia sete de setembro, o que indicava uma tentativa inicial de estabelecer um diálogo, no entanto, não foi acompanhada de uma ideia efetiva sobre como essa relação seria construída nem sobre quais aspectos do tema seriam efetivamente trabalhados com as crianças. Por fim, ela não compareceu aos encontros combinados e agendados previamente, assim como também não elaborou a sequência didática.

3.1.3 A sequência didática para o 3º ano

A proposta desenvolvida com a turma do terceiro ano teve como enfoque o tema “*Criança não namora*”. A escolha desse tema surgiu a partir de situações recorrentes observadas ao longo do ano letivo, que envolveram manifestações de afeto entre as crianças,

disputas interpessoais e interpretações estereotipadas dos papéis de gênero. As situações relatadas pela professora e observadas durante a pesquisa iam desde trocas de bilhetes expressando afetos — comuns e apropriadas para a faixa etária — até episódios mais preocupantes, como assédio, agressões físicas e verbais entre meninos disputando o "direito" de ter determinada colega como "namorada", submissão dos desejos e das falas das meninas, além da naturalização da ideia de namoro entre crianças como um comportamento esperado.

As primeiras estratégias adotadas pela professora para lidar com essas situações envolveram conversas coletivas com a turma, diálogos individualizados com os envolvidos, registros de advertência e até convocação de responsáveis para reuniões com a equipe pedagógica. Apesar desses esforços, os conflitos persistiram, indicando que a questão exigia uma outra abordagem, capaz de problematizar as representações de gênero que as crianças estavam construindo e reproduzindo. Dentro desse contexto, o ensino de História se apresentou como possibilidade para provocar reflexões. A proposta da sequência didática buscou narrativas históricas que possibilitassem uma desconstrução de papéis de gênero naturalizados, com especial atenção aos referenciais utilizados na construção do conhecimento histórico. Outro ponto importante, é que foi retomada e ressignificada a história de Dandara dos Palmares, que havia sido apresentada pela professora como esposa de Zumbi, como já discutido anteriormente.

Assim, a sequência didática do terceiro ano foi elaborada em parceria com a professora regente e com a professora de educação especial da turma, responsável por realizar as adaptações necessárias para atender aos estudantes sob seu acompanhamento. Estruturada em cinco aulas, as etapas foram pensadas para favorecer o desenvolvimento de capacidades interpretativas e argumentativas das/os estudantes, tendo como objetivo central possibilitar que as crianças compreendam que namoro não constitui uma prática adequada à sua faixa etária. Para alcançar tal objetivo, as atividades foram planejadas com a intenção de desconstruir discursos e práticas que naturalizam relações afetivas adultas na infância. A proposta partiu de uma aula realizada no início do ano letivo de 2024, sobre o combate à violência contra as mulheres - descrita no início do segundo capítulo desta dissertação -, na qual Dandara dos Palmares havia sido apresentada apenas como esposa de Zumbi, sem destaque para sua trajetória de luta. Em um contexto de turma marcada por comportamentos que naturalizam o namoro infantil, essa abordagem reforçou a ideia de que o papel das mulheres está restrito ao vínculo afetivo com figuras masculinas, perpetuando estereótipos de gênero. Ressignificar essa aula, portanto, significa oferecer às crianças novas possibilidades de identificação e compreensão acerca dos papéis sociais atribuídos a meninas e meninos, ao mesmo tempo em

que busca valorizar trajetórias de mulheres negras na História, como a de Dandara dos Palmares.

A aula inicia, com a leitura do livro de Orlando Nilha (2022), “Dandara e Zumbi”, apresentado Dandara como protagonista de sua própria história e como figura central na luta pela liberdade no Quilombo dos Palmares. Para isso, após a leitura, podem ser elaboradas questões - “Quem foi Dandara? Como ela aparece nesta história? Nos livros de História ouvimos mais sobre Zumbi do que sobre Dandara! Por que será que isso acontece?” - para provocar reflexão com as/os estudantes. A aula deve ser finalizada com a elaboração de cartazes, desenhos e frases que representam a luta de Dandara no Quilombo dos Palmares, buscando reconhecer e valorizar sua História.

A segunda aula dá continuidade à valorização da História de Dandara dos Palmares, por meio da declamação coletiva da poesia sobre Dandara, do livro *Mulheres Negras Inspiradoras*, de Moreira Acopiara (2022). A escolha dessa poesia foi por apresentar Dandara como símbolo de resistência e liberdade, embora ainda contextualizado na relação com Zumbi. A intenção da proposta é romper silenciamentos ou narrativas que relegaram as mulheres negras a posições subalternizadas. Durante a apresentação, palavras que formam a frase: “O mundo precisa valorizar as/os filhas/os negras/os que têm!” devem ser organizadas com a intenção de reforçar o reconhecimento e a valorização das identidades negras dentro do espaço escolar, possibilitando que as crianças — especialmente as negras — se sintam representadas.

A aula seguinte foi dedicada à construção coletiva de reflexões sobre o que significa ser criança e o que se entende como “coisa de criança”. A proposta teve como intenção promover a escuta das concepções infantis. Planejada a partir da associação entre a luta de Dandara e Zumbi pela liberdade de crianças do Quilombo dos Palmares e o debate sobre os direitos das crianças, a aula propôs que as/os estudantes reflitam sobre o que se entende por coisa de criança. Então, por meio de perguntas como: “O que vocês acham que Dandara e Zumbi queriam para as crianças? O que são coisas de criança? O que vocês acham que as crianças podem ou não podem fazer? Por que crianças não pode fazer determinadas coisas? Isso vale para todas as crianças ou só para meninos ou meninas? Vocês acham que sempre foi assim?”, que visam provocar o pensamento histórico e ampliar a compreensão do que significava, naquele contexto histórico, lutar pela liberdade também das crianças para que não fossem escravizadas.

A ideia é que as crianças associem que determinadas práticas não são apropriadas

para a infância, como por exemplo trabalhar. As associações construídas coletivamente durante a conversa devem ser organizadas em um painel com as indicações do que as crianças podem e do que não podem fazer. A aula deve ser finalizada com uma roda de conversa sobre suas respostas.

Na quarta aula, foi proposta uma atividade investigativa baseada na construção de um roteiro de entrevistas com familiares, com o objetivo de explorar continuidades e transformações na experiência de ser criança ao longo do tempo. A intenção é possibilitar às crianças o contato com memórias de outras gerações - como pais, mães, avós ou tias/os – ampliando sua compreensão sobre a infância. As perguntas que compõem o roteiro de entrevista, devem ser elaboradas coletivamente, com questões que abordam aspectos como brincadeiras, regras, escolarização, etc. Exemplos de questões incluem: “Nome da pessoa entrevistada, idade, onde morava. Com quem brincava e do que brincava na infância? Quais regras ou proibições que existiam? Como era ser criança na sua geração? Havia regras diferentes para meninos e meninas? Você podia brincar na rua? Como era a alimentação? A escola?”. Essa estratégia desenvolve a formulação de perguntas, a escuta e a organização de informações, além de perceberem que as infâncias variam.

A quinta aula buscou ampliar a discussão sobre ser criança, explorando situações em que o fim da infância é antecipado. A atividade foi planejada para abordar a temática do fim da infância e compreender que a infância é um tempo que precisa ser protegido. Como recurso foi utilizada a história do filme “A Viagem de Chihiro”, dirigido por Hayao Miyazaki. Para essa ampliação, após assistir o filme ou trechos dele, as crianças devem responder questões como: “A Chihiro é uma criança como você? O que a história dela nos ensina sobre ser criança? Você acha que na história Chihiro teve que crescer antes da hora? Explique. Uma criança pode virar adulta enquanto ainda é criança? Comente situações em que isso pode ocorrer”. Um dos objetivos centrais da aula é perceber se a ideia de que criança não namora aparece. Se até esse momento não aparecer, o debate deve ser provocado com perguntas como: “Vocês acham que a Chihiro tinha idade para namorar? Por quê?” ou “Quando as crianças se preocupam com namoro, o que pode mudar na vida delas?”. Essas provocações visam problematizar naturalizações sobre o namoro na infância. Finalize a aula com a apresentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) seguida de uma brincadeira musical para incentivar as crianças a conhecerem seus direitos de forma acessível e envolvente.

3.1.4 A sequência didática para o 4º ano

A proposta desenvolvida com a turma do quarto ano teve como tema central a discussão sobre a utilização das cores rosa e azul. A temática da sequência intitulada, “*Construindo Histórias e Gêneros*”, surgiu a partir de observações do professor sobre situações de preconceito e discriminação relacionadas às expressões de gênero entre os estudantes. Portanto, a escolha do tema nasceu das inquietações do professor regente sobre os modos como as cores rosa e azul eram associadas pelas crianças, influenciando a forma como meninos e meninas se percebiam e se relacionavam. Essas situações envolviam as cores rosa e azul, principalmente a rejeição de elementos associados a cor rosa, de um aluno que se recusava a realizar atividades em folhas dessa cor, e a hostilização de outro menino que utilizava mochila e tênis rosa, tornando-se alvo de comentários pejorativos. Diante disso, a sequência didática foi planejada para promover reflexões, objetivando problematizar os significados sociais das cores rosa e azul como marcadores de gênero na infância, para desconstruir a ideia de que determinados objetos, cores ou comportamentos são exclusivos de meninos ou meninas. Ao contextualizar a origem histórica dessa atribuição para desnaturalizar o vínculo entre cor e sexo biológico, a intenção é incentivar o respeito à diversidade. A abordagem alinhada com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e do Currículo Base do Território Catarinense, que enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a diversidade, foi elaborada em parceria com o professor regente e a segunda professora da turma, organizada para ser desenvolvida em quatro aulas.

A proposta para a primeira aula da sequência, propõe o levantamento dos saberes prévios da turma por meio da produção de desenhos, colagens e palavras que representam as associações que as crianças fazem às cores rosa e azul. Essa atividade teve a intenção de mapear os imaginários sociais sobre as cores como elementos ligados ao gênero, e identificar como tais associações estão internalizadas pelas crianças. A expectativa é identificar se, inicialmente, os/as estudantes reproduzem associações entre a cor rosa e elementos do universo feminino, e a cor azul ao masculino, refletindo uma visão estereotipada das cores relacionada ao sexo biológico. Ainda, considerando que, nesta turma, algumas crianças possuem necessidades específicas, foi sugerida pela professora da educação especial que as atividades fossem adaptadas, utilizando recursos visuais e palavras nomeadas para garantir acessibilidade.

A segunda aula propôs uma atividade baseada na escolha e pintura de tiras com as cores favoritas de cada criança. A mediação docente para a atividade, pode ser orientada por

perguntas como: “Você escolheria essa cor mesmo que alguém dissesse que ela não é ‘de menino’ ou ‘de menina’?” ou “Se essa atividade fosse realizada em outra época da história, as cores preferidas seriam as mesmas? O que isso nos revela?”. As questões problematizam como normas e pressões sociais influenciam essas escolhas. Em seguida, a ideia é a construção coletiva de um gráfico colorido com as tiras, que possibilita visualizar as preferências e a diversidade de gostos entre os/as alunos/as. A intenção da proposta é perceber se as preferências obedecem às imposições das normas sociais sobre as cores, rosa e azul a partir do sexo biológico, ou se seus gostos não precisam se submeter às convenções.

Na terceira aula, a ideia foi realizar uma investigação de caráter intergeracional, aproximando as crianças de seus familiares por meio da escuta das memórias sobre brinquedos, cores e roupas de outras épocas. Para isso, as crianças devem entrevistar familiares sobre suas infâncias. As perguntas são abertas e não seguem um roteiro fixo, permitindo que cada criança formule livremente suas questões e registre as informações obtidas, atuando como pequenas/os historiadoras/es, atribuindo sentido às narrativas de suas famílias. Ao entrevistarem familiares de diferentes idades (pais, avós, tias/os), as crianças comparam diferentes contextos temporais, inclusive com suas próprias experiências. Isso possibilita que percebam que as normas de gênero não são naturais nem imutáveis, mas sim construções que se transformam ao longo do tempo. A mediação docente, por meio de perguntas como: “Que informações esses relatos e registros trazem? O que eles revelam sobre as pessoas?”, ajuda a transformar essas informações em conhecimento histórico. A leitura mediada da obra, intercalada com perguntas como “Homens sempre usaram calças e mulheres vestidos?”, permite às crianças questionar o presente à luz de outras temporalidades. A explicação histórica sobre as associações das cores em diferentes culturas e épocas favorece a construção de sentidos históricos e o reconhecimento das cores como símbolos culturais, e não biológicos. A análise de imagens históricas reforça essa compreensão e ativa o raciocínio comparativo entre passado e presente.

A última aula utiliza o livro “Rosa é cor de menina!? Existe isso?”, (2021) de Bruna Fontes como recurso narrativo para aprofundar a discussão sobre os estereótipos de gênero. Na história do livro, personagens infantis e uma professora de História, questionam as origens das associações entre cor e sexo biológico, incentivando a compreensão de que cores não têm gênero. A leitura mediada da obra, pode ser conduzida com perguntas como: “Você acha que as roupas e cores sempre foram como são hoje? Quem decidiu isso? Isso mudou ao longo do tempo? O que aprendemos com o livro?”.

Para aprofundar essa discussão, por meio da mediação docente, pode ser solicitado

que às crianças façam uma pesquisa sobre como, em diferentes períodos e culturas, as cores e roupas foram associadas ao gênero. A pesquisa pode ser feita através de perguntas como: “Homens sempre usaram calças e mulheres vestidos?”. Essas representações possibilitam que as/os estudantes percebam que essas associações são construções sociais e culturais e não biológicas.

Em seguida, em pequenos grupos, os/as estudantes devem produzir frases, colagens, desenhos ou ilustrações argumentativas sobre se as cores devem ou não ser associadas a um gênero específico, utilizando os conhecimentos construídos nas atividades anteriores. Essas produções farão parte de um mural coletivo, onde a turma poderá expressar suas aprendizagens, sentimentos ou ideias associadas ao azul e ao rosa. Essa atividade tem como objetivo observar se haverá mudança na forma como as crianças percebem as cores rosa e azul associadas ao sexo biológico e as construções sociais de gênero, refletindo sobre essas construções.

3.1.5 A sequência didática para o 5º ano

A proposta do quinto ano teve como abordagem a questão da equidade de gênero, intitulada “*A (In)Visibilidade das Mulheres na História*”. Algumas alunas desta turma frequentemente relatavam não serem autorizadas pelos colegas do sexo masculino a participar de determinadas atividades, como o futebol. Apesar das tentativas da professora em mediar e negociar por meio de conversas e acordos, os resultados não foram os esperados. Esses comportamentos e normas de gênero, ainda que frequentemente naturalizados no ambiente escolar, exercem profunda influência sobre a construção identitária de meninas e meninos, internalizando expectativas sociais que orientam suas atitudes. Somados a isso, a necessidade de trabalhar com legislações recentes que promovem a igualdade de gênero e a valorização das contribuições femininas na sociedade, levou a professora a buscar sensibilizar as/os estudantes sobre a importância da participação de meninas e meninos em todas as atividades escolares, promovendo o respeito mútuo e a valorização das contribuições femininas na história e na sociedade.

Então, a Sequência Didática do quinto ano foi construída, em parceria com a professora regente, voltada à abordagem das relações de gênero no ensino de História. Teve como ponto de partida o reconhecimento da ausência ou da presença secundária das mulheres nos conteúdos escolares de História e nas narrativas sociais compartilhadas pelas crianças. A intenção pedagógica foi desenvolver uma proposta que possibilitasse à professora abordar

criticamente essa ausência. Ao responder o primeiro questionário, a professora manifestou o desejo de aprender a utilizar fontes históricas para a produção de conhecimento com as crianças, e reforçou essa ideia no segundo encontro da formação, assim como, manifestou o interesse em também adequar a proposta de ensino as leis 14.986/24³³, nº 14.164/21³⁴ e nº 18.226/21³⁵. Organizada para ser desenvolvida em cinco aulas, a proposta mesclou, levantamento de conhecimentos prévios, pesquisa e análise de fontes, interpretação de dados, reflexão argumentativa e produção coletiva.

A atividade inicial investiga o conhecimento prévio das/os estudantes, baseada na memória social das crianças, através da pergunta: "De memória, você consegue citar o nome de uma pessoa importante de Florianópolis?". Essa pergunta pode ser adaptada para uma realidade local. Depois se repete a mesma pergunta, só que sobre Santa Catarina. Inspirada em práticas da Educação Histórica que valorizam os saberes prévios como ponto de partida para a problematização do conhecimento, a ideia é construir uma fonte a partir das respostas espontâneas das/os estudantes, sobre pessoas que as crianças consideram importantes, e que possa ser comparada a outras fontes, como aquelas obtidas por meio de pesquisa na internet, permitindo que a reflexão surja da análise comparativa entre elas. Essa etapa inicial da proposta foi pensada para favorecer o exercício da seleção e da construção de significados históricos, criando meios para que as/os estudantes se coloquem como sujeitos que elaboram interpretações sobre o passado e o presente. Além disso, partimos da hipótese de que a maioria dos nomes citados serão masculinos - o que revelaria, ainda que de maneira indireta, os mecanismos sociais que reforçam a invisibilidade das mulheres na história.

A etapa seguinte da sequência propõe atividade de pesquisa orientada, na qual as crianças devem buscar informações sobre personalidades consideradas por elas importantes em Florianópolis e Santa Catarina. A pesquisa deverá incluir: nome, naturalidade, data de nascimento (e morte, se aplicável) e a razão pela qual essa pessoa é considerada importante para a/o aluna/o, para a cidade e para o Estado. Essa fase da proposta foi pensada para desenvolver competências de investigação histórica, como a busca, seleção e organização de informações, e também para favorecer a comparação entre diferentes tipos de fontes: aquelas produzidas pela memória coletiva da turma e aquelas acessadas por meio de ferramentas

³³ Inclui a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País.

³⁴ Inclui conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

³⁵ Inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina, a História das Mulheres do Campo e Cidade em Santa Catarina.

digitais. A sistematização e socialização dos dados será feita por meio de representações visuais, como nuvens de palavras e tabelas, com o objetivo de facilitar a leitura das informações e possibilitar a análise.

Para a análise das informações foi elaborado um roteiro de questões que podem orientar a observação e a interpretação dos dados, estimulando a percepção sobre os marcadores sociais de diferença. Possibilidades de questões para a análise: Quais palavras aparecem maiores na nuvem de palavras? Por que isso acontece? Observando os resultados, que classificações podemos fazer? (gênero, profissão, raça, classe social...) O que estes nomes revelam? Quantos desses nomes são de mulheres e quantos são de homens?

As questões elaboradas para compor essa etapa da proposta foram pensadas como instrumentos para auxiliar as crianças na observação e interpretação dos dados obtidos, adequadas a sua linguagem e a capacidade de compreensão da turma. No entanto, definimos, que essas perguntas não deveriam ser apresentadas de forma direta ou em sua totalidade desde o início da atividade. A intenção pedagógica foi estimular que as crianças, por meio da análise das representações construídas (como as nuvens de palavras), identifiquem por si mesmas os padrões e desigualdades presentes nos dados, aproximando-se do ofício da/o historiadora/or - que interpreta, formula hipóteses e elabora explicações a partir de indícios e fontes.

A expectativa é que, ao observar os dados coletivos, as crianças percebam a predominância de nomes masculinos entre as figuras consideradas importantes. Caso essa diferença seja identificada, considera-se necessário ampliar a reflexão, convidando os/as estudantes a buscar explicações para isso. Outras perguntas orientadoras podem ser elaboradas com esse fim, como: Por que na atividade de memória e na pesquisa a maioria dos nomes mencionados são de homens? Isso acontece porque conhecemos mais homens do que mulheres importantes na história? Será que as mulheres fizeram menos coisas importantes? Ou não tiveram as mesmas oportunidades de serem reconhecidas que os homens? O que impede que as mulheres tenham visibilidade por seus feitos?

Essas questões, contudo, não são um roteiro fixo, mas possibilidades de aprofundamento conforme o andamento da atividade. A mediação docente, nesse momento, é essencial para apoiar a formulação de hipóteses pelas crianças, incentivando o registro escrito de suas impressões e argumentos. Esse tipo de reflexão é fundamental, pois favorece o desenvolvimento de capacidades interpretativas e a construção de uma consciência histórica crítica, capaz de reconhecer processos de silenciamento e exclusão na produção do conhecimento histórico.

A proposta incluiu também atividades voltadas à leitura e análise de imagens, “O Que

a Imagem Nos Diz?’. Com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre as representações sociais de gênero e os papéis atribuídos historicamente a homens e mulheres. Essa etapa da sequência busca problematizar os significados visuais atribuídos aos sujeitos históricos, valorizando a leitura de fontes iconográficas. As imagens utilizadas devem ser pensadas e selecionadas previamente, a partir de situações visivelmente marcadas por desigualdades de gênero - em contextos de trabalho, vida pública e familiar, por exemplo. Durante a elaboração da proposta, definiu-se que as imagens seriam apresentadas à turma por meio de projeção, seguidas de mediação pautada por questões simples como: O que você vê na imagem? Quem são as pessoas representadas e o que estão fazendo? Todas as pessoas têm as mesmas oportunidades? Por quê? Ainda que as perguntas sejam previstas, a mediação deve ser flexível, respeitando as percepções das crianças e abrindo espaço para a formulação de outras questões a partir de suas observações.

A atividade prevê ainda a produção de um texto coletivo suscitada pelas imagens, em forma de narrativa, abrindo espaço para que as/os estudantes elaborem propostas concretas a partir das análises realizadas, com foco na seguinte questão: Como podemos garantir mais igualdade entre homens e mulheres?

Essa aula se encerra com um momento de debate coletivo, guiado pela pergunta: “Como podemos valorizar a história das mulheres que foram apagadas ou silenciadas?”. Esse momento busca ampliar as reflexões construídas ao longo da sequência didática, promovendo uma problematização sobre o apagamento histórico das mulheres na História. Ao reconhecer que os silenciamentos e invisibilidades não são naturais, mas sim resultados de construções sociais e históricas, demonstramos que podem e devem ser questionados, interpretados e transformados.

Nesse sentido, é importante que as/os estudantes possam se expressar livremente, que diferentes opiniões surjam e possam ser discutidas com base em argumentos sustentados por indícios e referências. Essa dinâmica contribui para romper com a lógica tradicional no ensino escolar, muitas vezes marcada por respostas certas e erradas, e fortalece a prática investigativa e interpretativa da História. Ao valorizar o diálogo, o respeito e a escuta, o debate se torna um espaço formativo, no qual o pensamento histórico das crianças é incentivado a se desenvolver de forma reflexiva e respeitosa.

A última etapa da sequência didática é uma mistura de investigação com a valorização da história das mulheres, em especial aquelas que fazem parte do universo familiar e comunitário das/os estudantes. Essa atividade consiste na realização de entrevistas com mulheres da família com idade a partir de 60 anos - avós, bisavós e tias-avós -, com o objetivo

de investigar, por meio da escuta e da oralidade, como o machismo impactou suas vidas cotidianas, especialmente no que se refere o acesso à escolarização e à realização de seus sonhos profissionais. O roteiro para a entrevista deve ser elaborado coletivamente em sala de aula pelas crianças, com auxílio da professora orientando sobre o que é relevante perguntar e por quê. As questões para o roteiro podem abordar a escolarização dessas mulheres, os sonhos de profissão durante a infância e as atividades profissionais efetivamente exercidas ao longo da vida. Os depoimentos podem ser registrados em diferentes formatos, como vídeos, áudios, ou transcritos.

Para valorizar a pluralidade dessas histórias, planejou-se a construção de um painel intitulado “Mulheres na História”, que reúna fotografias, nomes e breves descrições das trajetórias das mulheres entrevistadas. A proposta do painel é promover a visibilidade de mulheres comuns. Sugere-se que a estética do painel seja inspirada em obras de artistas mulheres como por exemplo, Valda Costa³⁶ e Tercília dos Santos³⁷, ambas mulheres negras e artistas catarinenses. A construção do painel não tem como objetivo apenas a exposição final da sequência, mas sim a valorização das relações afetivas e da memória coletiva, reconhecendo que a História também se constrói no cotidiano e a partir das experiências das pessoas comuns. Nesse sentido, a atividade reforçou junto às/aos estudantes a ideia de que figuras importantes não são apenas aquelas amplamente conhecidas ou celebradas publicamente, mas também aquelas com quem se compartilham afetos, cuidados e aprendizagens no dia a dia, como mães, avós, vizinhas e amigas.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO

A experiência formativa foi caracterizada por diferentes momentos e ações que envolveu trocas, escuta, reflexão, problematização e construção coletiva de saberes. No entanto, foi a elaboração das sequências didáticas que representou o ponto alto da formação, pois esse momento permitiu transformar teoria em práticas pedagógicas concretas. Ao materializar os debates como propostas de mediação docente, o ensino de História operou como ferramenta para promover práticas educativas conectadas com as vivências e as necessidades tanto das/os educadoras/es quanto das crianças. Esse processo tornou visível um dos principais desafios identificados ao longo da formação: as dificuldades enfrentadas pelas/os pedagogas/os em abordar as relações de gênero no ensino de História. Muitas

³⁶ Vivalda Terezinha da Costa, mulher negra, nasceu no morro da Coloninha, Pintora e escultora, foi comparada a Di Cavalcanti.

³⁷ Tercília dos Santos é uma pintora brasileira do estilo naïf, natural de Santa Catarina.

discussões realizadas ao longo dos encontros só foram consolidadas de fato, a partir da experiência prática de construção das sequências. Então, essa etapa foi fundamental para a internalização dos conceitos trabalhados e para que os debates teóricos se transformassem em propostas concretas de aulas. Neste sentido, “a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos da pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (Tardif, 2014, p.241).

Durante o processo de elaboração, surgiram questões que, aparentemente, pareciam superadas nos encontros formativos, mas que, ao se concretizarem nas propostas pedagógicas, foram reveladas. Uma destas questões foi a recorrência da linguagem exclusivamente masculina. Além disso, o processo formativo encontrou ainda resistências tanto internas quanto externas ao se abordar as questões de gênero: as externas estavam relacionadas às tensões enfrentadas pelas/os professoras/es, que ao lidarem com as questões de gênero no ambiente escolar, principalmente na infância, se tornam alvos de censuras, perseguições e em razão disso - ainda que haja disposição em abordar as relações de gênero -, foram observadas em algumas sequências, certa timidez na problematização do tema. Em relação às questões internas, a resistência se expressou na ausência da construção da sequência didática. Também o tempo disponível das/os docentes, às condições de trabalho e às demandas institucionais, impactam a participação efetiva no processo formativo, principalmente para um aprofundamento mais elaborado das sequências didáticas. Estas questões apontam para os desafios estruturais da formação continuada.

Avaliando o processo formativo e comparando os questionários aplicados antes do início da formação, a observação participante, com as sequências didáticas produzidas pelas/os docentes, é possível afirmar, que o curso teve impactos no modo como as/os professoras/es passaram a perceber e compreender o ensino de História e as relações de gênero nos anos iniciais, representando avanços significativos. Ao tratar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante reafirmar que, para o grupo investigado, a prioridade reside no processo de alfabetização. Contudo, a aplicação do primeiro questionário (Anexo 1), cujo objetivo foi identificar a relação das/os professoras/es pedagogas/os com o ensino de História, buscando compreender como este se articula ao processo de alfabetização, revelou que, na percepção da maioria, tal articulação não ocorre de forma transversal. Em outras palavras, o processo de alfabetização não envolve, de maneira integrada, todos os componentes curriculares, entre os quais se encontra a História.

Diante desse cenário, buscou-se compreender as especificidades do ensino de História nessa etapa escolar. Os dados indicaram que a maioria das/os participantes declarou não

apresentar dificuldades para ministrar o componente de História. Entre aquelas que relataram dificuldades - as professoras identificadas como 06 e 07 -, as justificativas apontaram, principalmente, para lacunas na formação inicial e para a ausência de oportunidades de formação continuada. Para aprofundar essa análise e compreender de que modo, tais dificuldades se manifestavam, foram realizadas observações participantes em aulas e momentos de planejamento docente. Constatei que, em relação ao ensino de História, as dificuldades estavam relacionadas à forma de produção do conhecimento em sala de aula: embora diferentes recursos materiais fossem mobilizados, estes eram utilizados majoritariamente como instrumentos de transmissão de informações, e não como fontes históricas a serem analisadas e interpretadas pelas/os estudantes. Considerando as afirmações obtidas na primeira etapa, de que a maioria não apresentava dificuldades para ministrar aulas de História, procedeu-se à análise do segundo formulário (Anexo 2), que contemplava questões voltadas aos estudos de gênero. Em uma das questões, foi solicitado que as/os docentes explicitassem a relação entre o ensino de História e os estudos de gênero. Surpreendentemente, apenas as professoras 06 e 07 - justamente as únicas que haviam manifestado dificuldades para ensinar História nos anos iniciais - estabeleceram uma conexão consistente entre as duas áreas, posicionando as mulheres no centro da discussão. Esse resultado revela uma inversão em relação às expectativas iniciais: esperava-se que as/os docentes que declararam maior segurança no ensino de História fossem também aqueles capazes de articular o componente a temáticas mais complexas, como os estudos de gênero. No entanto, ocorreu o oposto, o que sugere que a afirmação de “não ter dificuldade” não corresponde a uma compreensão mais ampla e crítica sobre o ensino de História.

As sequências didáticas das professoras 06 e 07, mostram que, nas experiências desenvolvidas houve um avanço em relação a investigação histórica, com o uso de fontes, de problematização e de análise. Como exemplos destes avanços estão as atividades relacionadas às sequências didáticas do terceiro e do quinto ano. No caso da professora 06, o avanço pode ser identificado a partir da comparação entre a atividade inicial da sequência didática - que ressignifica a narrativa de Dandara dos Palmares - e uma aula anterior à formação docente, na qual a personagem havia sido apresentada apenas como esposa de Zumbi. Na reapresentação, Dandara foi colocada como protagonista de sua trajetória e símbolo de resistência, ampliando as possibilidades de reflexão sobre seu papel histórico. Embora a proposta não tenha se aprofundado na construção do conhecimento por meio da análise de fontes históricas, representou uma mudança significativa na perspectiva da docente, que passou a compreender o ensino de História como instrumento de reflexão, e não apenas como transmissão de

informações. No desenvolvimento da sequência, as atividades também favorecem que as/os estudantes chegam, por si mesmos, à conclusão de que “criança não namora”, em vez de receber essa afirmação de forma impositiva.

Nas atividades iniciais propostas pela professora identificada como 07, fundamentadas na memória coletiva da turma e em pesquisas em ferramentas digitais, se delineou a intenção de construir fontes a partir das respostas das/os estudantes, para, posteriormente, promover análises comparativas, formulação de hipóteses e interpretações sobre o passado e o presente. Em outras palavras, em vez de apenas informar as crianças sobre a invisibilidade das mulheres na História, a proposta da docente prevê a elaboração de um instrumento pedagógico que orienta as/os estudantes a identificar, de forma prática e investigativa, a ocorrência desses silenciamentos.

Esses elementos não apareciam com a mesma profundidade nas práticas observadas antes do curso, quando os recursos eram usados mais como transmissão de conteúdo do que como instrumentos de interpretação. Isso porque, havia uma tendência em usar os documentos como suporte para validar explicações e atividades previamente elaboradas, onde as perguntas já indicavam as repostas esperadas pelas/os docentes, limitando as hipóteses e as conclusões das crianças em relação ao assunto abordado. Porém, mesmo com a construção das sequências didáticas, pode ser observado insegurança e dificuldades do grupo em compreender como determinados documentos podem ser transformados em fontes históricas para produção de conhecimento com as crianças, o que indica a necessidade de aprofundamento do tema em futuras formações. Neste aspecto, a formação expôs desafios persistentes que exigem reforços. Decorrentes da formação ofertada, as mudanças observadas abrangeram tanto compreensões quanto transformações pedagógicas no que se refere aos estudos de gênero. Foi possível perceber que as sequências revelaram avanços na compreensão do conceito de gênero, apresentando alterações no reconhecimento dos papéis de gênero como construção social e histórica, bem como no esforço das/os docentes em transpor esse entendimento para suas práticas pedagógicas, ainda que com diferentes graus de aprofundamento e complexidade. Ao reconhecerem o gênero como uma construção social, passaram também a identificar de que maneira as práticas escolares reproduzem e reforçam desigualdades.

Para demonstrar isso, em relação ao questionário sobre gênero (Anexo 2), as respostas - ou mesmo a ausência delas - indicaram, em sua maioria, limitações conceituais, reforçando a necessidade de aprofundamento teórico. Entre os exemplos, destacam-se a definição apresentada pelo Professor 01, “*defino em saber respeitar o próximo*”, e da professora 06, “*sim, sobre a importância do papel da mulher ser equiparada ao dos homens perante a*

sociedade atual”. Esses enunciados revelam compreensões iniciais que associavam gênero sobretudo a valores de “igualdade” e “respeito”, sem articulação explícita com sua dimensão histórica e social. No entanto, nas sequências didáticas elaboradas posteriormente, se observa avanços significativos. O conceito de gênero passou a ser empregado como ferramenta de análise histórica e de compreensão de sua natureza como construção social. A professora 06, por exemplo, avançou na aplicação prática ao problematizar papéis de gênero na infância e ressignificar narrativas históricas, ampliou o foco da igualdade abstrata para a análise crítica dos impactos das normas de gênero sobre as experiências infantis. Já o professor 01 evoluiu de uma perspectiva centrada no “respeito” para o entendimento de que associações entre cores e gênero são construções históricas e culturais, possíveis de serem questionados e com potencial transformador no contexto escolar.

Inclusive as docentes 07 e 08, que já haviam apresentado no questionário inicial concepções mais consistente - relacionando gênero à construção histórica e às relações de poder, superando a visão restrita a diferenças biológicas - ampliaram essa compreensão, conectando o conceito às práticas cotidianas das crianças. A professora 07 aprofundou seu entendimento ao desenvolver uma sequência que abordou a invisibilidade histórica das mulheres, estabelecendo conexões com a legislação vigente. Em relação há professora 08, em sua proposta sobre brinquedos e brincadeiras, integrou o processo de alfabetização a uma reflexão histórica, promovendo a desconstrução de normas de gênero naturalizadas. Por outro lado, ao menos uma docente (Professora 03) manteve dificuldades conceituais e não chegou a elaborar a sequência didática. No caso das professoras 04 e 05, como suas contribuições foram incorporadas às propostas elaboradas pelas professoras regentes, não foi possível identificar os avanços ou resultados obtidos.

Desta forma, houve o reconhecimento do ensino de História como um campo de possibilidades para a abordagem de temas como as relações de gênero, o que abriu espaço para uma prática transformadora, capaz de incorporar discussões de forma criativa, lúdica e fundamentada historicamente. Igualmente, as sequências didáticas elaboradas conseguiram incorporar e articular diferentes tipos de fontes. Na sequência didática do primeiro ano, por exemplo, foram utilizados livros de literatura infantil, como *Meninos gostam de azul, meninas gostam de rosa. Ou não?* de Nívea Salgado, 2014, *Quem Disse?* de Carolina Arcari, 2022, e *Coisa de Menina ou Coisa de Menino?* de Pri Ferrari, 2018, além de imagens para análise coletiva retratando crianças brincando, e utilizando as imagens para desafiar estereótipos de gênero. Já na sequência voltada ao quarto ano, destacaram-se as memórias familiares e os relatos orais, como nas entrevistas intergeracionais com pais, avós e tios sobre cores, roupas e

brinquedos de suas infâncias. Esses recursos, entre outros, foram mobilizados com o objetivo de estimular a curiosidade das crianças e estimular o pensamento histórico. Ao conectar o passado ao presente - ainda que em um estágio inicial -, as atividades desenvolvidas nas sequências permitem o levantamento de hipóteses, a análise de mudanças e permanências, a elaboração de perguntas que conferem sentido aos objetos estudados, e a desnaturalização de comportamentos tradicionalmente associados a meninas e meninos, a partir de experiências próximas do cotidiano das crianças.

Em síntese, a formação promoveu a ampliação do repertório conceitual e metodológico das/os participantes, além de contribuir para a criação de propostas didáticas que potencializaram as possibilidades do ensino de História nos anos iniciais, reafirmando a importância de formações continuadas que olhem para a realidade docente e efetivamente contribuam para reinventar práticas. Esse movimento fortalece a identidade docente como sujeito político, capaz de produzir mediações transformadoras por meio da educação. Ao promover a sensibilização das/os docentes, favorece práticas pedagógicas intencionais comprometidas com a igualdade de gênero, com a garantia dos direitos das crianças, e com a valorização da diversidade, mesmo diante de resistências, censuras e perseguições. Essa sensibilização também se deu por meio do conhecimento curricular e dos marcos legais que fundamentam trabalhar com este tema na escola, enriquecendo esse espaço e os sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo investigar em que medida a formação docente poderia contribuir para mudanças na forma como professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem e elaboram as relações de gênero por meio do ensino de História. O curso voltado a docentes que lecionam ou realizam adaptações no ensino de História na Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares, se insere em um contexto histórico e político marcado por tensões em torno da presença da temática de gênero na escola, conforme apresentado no primeiro capítulo. A exclusão ou ausência do termo gênero no currículo prescrito não impede que essa temática seja trabalhada em sala de aula, tampouco elimina a realidade da desigualdade de gênero do contexto escolar. Ao contrário, reforça a necessidade de pensar estratégias e alternativas para seu enfrentamento, considerando que tais desigualdades possuem uma longa trajetória institucionalizada na educação escolar brasileira. Em outras palavras, as desigualdades e violências de gênero não são apenas reflexo da sociedade na escola, mas são, simultaneamente, produzidas, reproduzidas e combatidas neste espaço. Diante desta realidade, reside a importância e a urgência de abordar as relações de gênero intencionalmente no ensino de História, tendo em vista o seu potencial para tensionar narrativas tradicionais e abrir espaço a outras vozes e experiências.

É justamente desta perspectiva que se reconhece a importância da formação docente: ela se apresenta não apenas como uma possibilidade, mas como uma necessidade para oferecer teórica e metodologicamente condições para que professoras e professores compreendam os papéis de gênero como construções sociais e, por meio do ensino de História, possam colaborar para o combate às desigualdades e violências. Neste sentido, o primeiro capítulo da dissertação, contribuiu para situar a pesquisa em um terreno de disputas, mas também de possibilidades, fundamentando a proposta de intervenção desenvolvida nos capítulos seguintes. Reconhecendo que as/os profissionais que atuam nos anos iniciais, na unidade de ensino pertencente à rede estadual de Santa Catarina e localizada no município de Florianópolis, são formadas/os em Pedagogia, e que, em virtude de sua prática relacionada à História ensinada, exercem a função de professoras/es dessa disciplina, suas demandas se vinculam diretamente ao campo do ensino de História.

Nesse contexto, ao se pensar um curso de formação para professoras/es de História dos anos iniciais, torna-se fundamental que ele tenha como proposição um ensino significativo, pautado na produção do conhecimento histórico e não na lógica da educação

bancária. Partindo dessa compreensão, o segundo capítulo apresentou o contexto da pesquisa e descreveu o curso de formação continuada desenvolvido com professoras e professores pedagogos. A proposta foi organizada em sete encontros, estruturados de forma diversificada, combinando atividades dialogadas, leituras, debates, oficinas e momentos de orientação, com o objetivo de desenvolver a temática de gênero no ensino de História dos anos iniciais. A escolha pela pesquisa participante foi decisiva para que o curso não se limitasse a transmitir conteúdos, mas considerasse os saberes docentes, o contexto escolar e os desafios cotidianos da sala de aula, possibilitando a construção de um espaço de produção coletiva do conhecimento, voltado à elaboração de sequências didáticas e práticas pedagógicas contextualizadas. Assim, a capacitação foi planejada de modo a atender às especificidades do grupo participante, composto por oito docentes, com trajetórias, tempos de atuação e formações distintas, mantendo diálogo com a realidade vivida pelas/os estudantes e valorizando o debate e a problematização de casos reais. Neste aspecto, os questionamentos recorrentes do trabalho docente voltados ao ensino de História puderam ser abordados de maneira reflexiva e prática, permitindo discutir estratégias para adequar as relações de gênero ao ensino de História.

Com relação ao grupo participante da pesquisa, a análise dos dados sobre a presença ou ausência da temática de gênero na formação inicial revelou que metade das/os participantes tiveram algum tipo de contato com o assunto, enquanto a outra metade não teve. Essas lacunas significativas na formação inicial podem impactar diretamente a forma como compreendem, abordam e se sentem ao tratar das questões de gênero em sala de aula. Neste contexto, as discussões durante a formação envolveram, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, e em relação ao ensino de História, somadas aos desafios de incorporar a abordagem de gênero nas práticas pedagógicas, assim como, as manifestações de algumas/ns docentes indicando que essa abordagem não seria adequada para crianças dos anos iniciais. Foi justamente diante desse cenário que a formação precisou atuar. Ao promover reflexões sobre práticas escolares, a proposta sensibilizou as/os participantes a elaborar sequências didáticas para o ensino de História com intencionalidade pedagógica, reconhecendo a urgência da necessidade da abordagem dessa temática. Ao investigar como a formação docente poderia contribuir para mudanças na maneira como professoras/es compreendiam e elaboravam as questões de gênero por meio do ensino de História, esperava-se, inicialmente, superar a noção de que esse tema não deveria ser tratado diretamente com crianças pequenas e ampliar a compreensão de que a disciplina História não se limita à transmissão de fatos, mas envolve produção de conhecimento para a mediação de reflexões sobre as construções sociais, incluindo as relações de gênero. Essa compreensão do ensino de História dialoga com o

referencial teórico da Educação Histórica, em que “crianças e jovens podem aprender História, compreendendo como é o trabalho do historiador e da historiadora, ou seja, a partir das evidências do passado e da construção das narrativas”(Oliveira; Conceição, 2024, p. 171).

Na prática, essa expectativa foi confirmada parcialmente, já que apenas uma das participantes não desenvolveu a sequência didática. Neste contexto, o terceiro capítulo representou o momento em que o percurso formativo se traduziu em propostas pedagógicas concretas. As/os participantes elaboraram sequências didáticas voltadas ao ensino de História nos anos iniciais, incorporando de forma intencional a perspectiva de gênero e revelando diferentes formas de integrar o conceito às práticas escolares. Embora tenha sido desenvolvida uma sequência didática específica, as discussões sobre gênero não se limitaram a esta única proposta, abrindo diálogo para que as/os participantes compreendessem que as questões de gênero estão presentes diariamente nas interações escolares e que sua abordagem atravessa as práticas de ensino de História de maneira transversal, integrando o tema de modo contínuo.

Assim, a elaboração das sequências didáticas representou uma oportunidade de repensar escolhas, intenções e abordagens do ensino de História nos anos iniciais relacionada a temática de gênero, possibilitando aos docentes “refazer seus próprios percursos, de rever seus pré julgamentos, bem como suas práticas de formação” (Zarbato, 2015, p. 58). O acompanhamento desse processo de elaboração reafirmou as dificuldades docentes já identificadas na coleta de dados. Simultaneamente, favoreceu adequações conforme as necessidades específicas de cada docente e das suas respectivas turmas, constituindo um ponto de partida para novas experimentações e aprofundamentos. Esse processo revelou-se tão significativo quanto o próprio resultado final, uma vez que permitiu a ressignificação de parte das dificuldades, inseguranças e resistências inicialmente observadas. Desta forma, consolidou o objetivo da pesquisa ao demonstrar o potencial que o ensino de História tem, quando orientado por uma perspectiva de gênero. Apesar das limitações, os resultados demonstraram que a formação continuada constituiu um caminho para ampliar o repertório pedagógico, evidenciando que é possível ensinar História nos anos iniciais sob a perspectiva de gênero, desde que haja sensibilização e um trabalho formativo efetivo para ampliar a compreensão e o repertório teórico das/os participantes.

No decorrer do curso, as/os docentes demonstraram maior segurança e autonomia profissional para enfrentar resistências e construir abordagens mais inclusivas à diversidade, alcançado o objetivo geral da formação que buscava fortalecer o ensino de História como prática comprometida com a transformação social. Entendo que ensinar História com uma perspectiva de gênero nos anos iniciais significa trazer a História e seu ensino para um sentido

prático, intervindo na realidade e abrindo o currículo para os estudos de gênero, mesmo quando tais temas não estejam formalmente previstos. Longe de ser um “acréscimo” ao currículo, essa abordagem desafia visões naturalizadas sobre as diferenças. Conforme apresentado na introdução, não se trata de escolher se vamos ou não falar sobre gênero na escola: essas questões de gênero já permeiam relações, discursos e práticas. A escolha que nos cabe é decidir como vamos proceder: silenciando ou transformando. Desta forma, a escolha consciente de problematizar as diferenças através das relações de gênero no ensino de História demonstra que o trabalho atingiu seus objetivos, comprovando que a formação docente teoricamente fundamentada pode promover mudanças significativas nas concepções e práticas de professoras/es dos anos iniciais.

Contudo, um curso de formação continuada, nos moldes do apresentado, por mais significativo que seja, não é suficiente para atender às demandas complexas do ensino de História - ou de qualquer outra área -, tampouco para abordar de forma adequada temas profundos e complexos como as relações de gênero.

Para isso, é necessário uma formação inicial sólida combinada com um processo sistemático de formação continuada, integrada ao cotidiano escolar, que contemple troca coletiva, apoio pedagógico e reflexões sobre a prática docente, influenciando não apenas a forma como as/os docentes percebem e trabalham, mas também ampliando a compreensão teórica e a capacidade de reconhecer as intencionalidades presentes em suas práticas cotidianas. Como perspectivas futuras, recomenda-se a continuidade e a ampliação de ações formativas relacionadas ao Ensino de História através de: produção do conhecimento que integre teoria e prática, desenvolvimento de materiais pedagógicos e promoção de espaços de reflexão coletiva na escola sobre as questões de gênero. Somente assim, a formação docente pode ser um instrumento poderoso para capacitar as/os professoras/es, a abordar temas que, embora polêmicos, são essenciais para a construção de uma educação comprometida com os direitos e com a formação integral do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, v. 5 n. 10, p. 555–565, 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14505>. Acesso em 18 de março de 2025.
- AMARAL, T. C. do. **Memórias de uma ilha afro**: representatividade e ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, p. 132. 2017.
- ANDRADE, Juliana de. et.al,. **Compromissos éticos da docência em História**. Ponta Grossa, PR: Associação Brasileira de Ensino de História, 2022.
- ANTAS, Raquel Costa. Gênero, ensino de história e historiografia. Rev. **Caliandra**., Goiânia, V. 2, n. 2, p. 96-112, ago./dez. 2022.
- ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341. Acesso em 20 de abril de 2025.
- ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 57 p.
- AVILA, Arthur Lima de. Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. **Revista Maracanan**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-49, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/31185>. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.
- AZEVEDO, P. T. de. **É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de história**. Dissertação Mestrado em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173423>. Acesso em: 18 de abril de 2025.
- BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES Rosângela de Fátima Rodrigues. Gênero e sexualidade nas práticas educativas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 47-61, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/483>. Acesso em 13 de abril de 2025.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131 – 144.
- BARCA, Isabel. Desafios para Ensinar a Pensar Historicamente. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol.14, n.2, (p. 38 – 62), ago.-dez., 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosfronteiras/index.php/v03n02/article/view/1159>. Acesso em: 20 de abril de 2025.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras História**. Porto, III Série, vol.2, 2001, p.013-021. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>. Acesso em 25 de março de 2025.

BARREIRO, Alex; MARTINS, Fernando Henrique. Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.34, n.68, p.93-106, 2016.

BARROS, Alexsandra Gomes; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. O pensamento queer nos escritos de Guacira Lopes Louro. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 10, n. 22, p. 428-448, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15870>. Acesso em 20 de março de 2025.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022** / Bruna G. Benevides. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, 32 (93), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de abril de 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: **Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida: Ideias e Letras**, p. 21-54, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. p. 102-143. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências.Brásíla: Presidência da República.Diário Oficial da União,Brasília, seção 1, edição extra, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 12/01/24.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria - Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. 2021. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 15/03/24.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 57–72, 2006. Dossiê: Educação Histórica. DOI: 10.1590/0104-4060.399. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HkWbGLP8TMZ97vbffVMyvZO/>. Acesso em: 10 de março de 2025.

CAINELLI, Marlene Rosa. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 17 – 34.

CAINELLI, Marlene Rosa e OLIVEIRA SANDRA REGINA F. “Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. **Revista Ibero-americana de Educação**. n.º 58/2 – 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/121>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

CAMARGO, Maicon da Silva. Os temas sensíveis e o papel político do ensino de história: abordagens, perspectivas e atualidades. **Temporalidades Revista de História**, ISSN 1984-6150, Edição 41, v. 16, n. 1 (mar. 2024 | out. 2024). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/42421>. Acesso em: 8 de março de 2025.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 17, n. 49, p. 117–133, 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em 5 de março de 2025.

CARNIE, Francislaine Soledade. O lugar da História nos anos iniciais da base nacional comum curricular. **ANPUH Brasil – 30º Simpósio Nacional de História**. Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564629757_ARQUIVO_FRANCISLAINESOLEDADECARNIELOLUGARDAHISTORIAESCOLARNABNCCANOSINICIAISANPUH.pdf. Acesso em: 12 de abril de 2025.

CARVALHO, Marília Pinto de. LOGES; Tatiana Avila; SENKEVICS, Adriano Souza. Escolarização de meninas e meninos: uma análise a partir das práticas familiares. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da.(org.). **Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013. 345 p.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida . **A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2023.** Brasília: Ipea; FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/12/atlas-da-violencia-2023.pdf>. Acesso em: 4 de março de 2025.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, pós-estruturalismo e educação: identidades, para quê? In: LUZ, Nanci Stancki da; CASAGRANDE, Lindamir Salete (org.). **Entrelaçando gênero e diversidade: múltiplos olhares.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

COLLING, Ana Maria. **Gênero e história. Um diálogo possível?** Contexto e educação, Editora Ijuí, ano 19, nº 71/72, jan./dez. 2004 p. 29- 43. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1131>. Acesso em: 12 de abril de 2025.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (org.). **Dicionário crítico de gênero.** prefácio [de] Michelle Perrot. 2.ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

COSTA, Marli Marlene Moraes da. SOARES, Etyane Goulart. A Lei 14.164/21 e políticas públicas de prevenção à violência de gênero no Brasil. Passagens. **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica.** Rio de Janeiro: vol. 15, no 3, setembro-dezembro, 2023, p. 404-424. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistapassagens/article/view/58501>. Acesso em 3 de fevereiro de 2025.

COSTA, S. F. M. da. **Ensino de História nos anos iniciais: reflexão sobre possibilidades para a prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 120. 2018.

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos.** Texto traduzido do original “Learning and Teaching about the Past: three to eight year olds” por Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia. 2005.

CURADO, Jacy Correa; JACÓ-VILELA, Ana María. **Estudos de Gênero na Psicologia (1980-2016): Aproximações e Distanciamentos.** Psicologia: Ciência e Profissão 2021 v. 41, e219132, 1-16.

FERRARI, Anderson. **As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência.** História, histórias, vol. 9, nº 17, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/33344>. Acesso em: 20 de abril de 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 08 de março de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura)

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilondre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 66 – 81.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GARCIA, Leticia Cortellazzi. **A educação secundária feminina: uma história catarina (1935-1947)**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 191-217, Set/Dez 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Layla/Documents/Mestrado/Educa%C3%A7%C3%A3o%20secund%C3%A1ria%20feminina%20uma%20hist%C3%B3ria%20catarina%201935%201947.pdf>

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 6ªed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. 4ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KYRILLOS, Gabriela M. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, e56509, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zbRMRDkHJtkTsRzPzWTH4Zj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de março de 2025.

LATTANZIO, Felipe Figueiredo; RIBEIRO, Paulo de Carvalho. Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero. **Periódicos de Psicologia**. Rio de Janeiro, vol. 30, n.3, p. 409 – 425, set-dez/2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-56652018000300002&script=sci_abstract. Acesso em: 18 de março de 2025.

LEITE, Miriam. S. **Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular**. In: Revista e-curriculum, São Paulo, v.7, n.1, 2011, p. 1-18. Visto em <https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Dissert%C3%A7%C3%A3o-Josea-n-Ricardo-2.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2024.

LIMA, Cristiane Pereira; LACERDA, Léia Teixeira. Legislações que amparam a discussão das relações de gênero na educação básica. **Quaestio: revista de estudos em educação** | Sorocaba, SP | v. 25 | p. 1-19 | 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4514>. Acesso em: 13 de março de 2025.

LIMA, Tatiane. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil**, n. 77, p. 70-87, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/jfYd7V5qLByWf9bY4MgCbqC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 de março de 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilondre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41 – 52.

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

MACHADO, Vanderlei. Menino não chora: as representações de corpo e gênero nos grupos escolares de Florianópolis (1910-1930). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 54 – 72, jan. / jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1828>. Acesso em: 10 de março de 2025.

Mapa da Segurança Pública. **Sistema Nacional de Informações de Segurança Pública-SINESP Ano - Base 2023**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-seguranca/seguranca-publica/estatistica/download/adados-nacionais-de-seguranca-publica-mapa/mapa-de-seguranca-publica-2024.pdf> Acesso em 10 de março de 2025.

MARINHO, João Cândido Carvalho. O Ensino de História na Perspectiva das Relações de Gênero Estabelecidas na Família Brasileira. **ANPUH – BRASIL – 30º Simpósio Nacional de História**. Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1572377097_ARQUIVO_oensinodehistoria.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2025.

MARQUES, E. R. **Gênero e Fake News: uma Abordagem no Ensino de História**. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p.144. 2024. Disponível em: <https://mobile.repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/260068>. Acesso em: 18 de abril de 2025.

MARQUES, Gonçalo Maia. Educação Histórica nas primeiras idades: quadro epistemológico e conceptual. **CEM — Cultura, Espaço & Memória**. 12 (2020) 13-25. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/10477>. Acesso em: 12 de abril de 2025.

MARTINEZ, Fabiana Jordão. Militantes e radicais da quarta onda: o feminismo na era digital. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 29(3): e70177. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/jTjDvt7MK4h4vjnjPwchhZR/?lang=pt>. Acesso em: 10 de março de 2025.

Matriz Curricular do Curso de **Licenciatura em Pedagogia da UDESC**. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/3109/CURSO_DE_PEDAGOGIA_FAED_15319452857537_3109.pdf

Matriz Curricular do Curso de **Licenciatura em Pedagogia da UFSC**. Disponível em: <https://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=308>

MEDEIROS, Kenia Erica Gusmão; REGIANI, Álvaro Ribeiro. Olhares de gênero e interseccionalidade no ensino de História. Reflexões sobre a historicização da diferença nos processos de educação histórica. **Fronteiras: Revista de História**, vol. 22, núm. 39, 2020. Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588263833010>. Acesso em: 05 mai. 2024.

MEYER, Dagmar Estermann; STIGGER, Marco Paulo; WENETZ, Ileana. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Rev. Bras. Educ. fís. Esporte**, (São Paulo) p.117-128, 27(1)Jan-Mar 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/pMHvx4cGnsmts8GGfVZpWj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2025.

MICHELS, Luísa. Catarinas. **Ataque às Questões de Gênero barra aprovação da Base Curricular de Santa Catarina**. 6 set. 2019. <https://catarinas.info/ataque-as-questoes-de-genero-barra-aprovacao-da-base-curricular-de-santa-catarina/> Disponível em: 17 mai. 2024.

MONTEIRO, A. M. **Formação de professores: entre demandas e projetos**. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 65-85 – 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/63>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

NOLLI, Maria Angela; de LIMA, Iana Gomes; VOIGT, Jane Mery Richter. Gênero e educação: uma breve análise das políticas educacionais e os marcos legais. **Monumenta – Revista de Estudos Interdisciplinares**. Joinville, v. 2. 4, jul./dez. , 2021, p. 236 – 259. Disponível em: <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/75>. Acesso em: 15 de março de 2025.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. rev. – Fortaleza : EdUECE, 2015.

OLIVEIRA, Flavia Preto de Godoy; Conceição, Adriana Angelita da. Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um balanço entre desafios e possibilidades para/no ProfHistória. **Antíteses**, Londrina, v.17, n. 33, p.147-183, jan.-jul. 2024. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/49610>. Acesso em: 10 de maio de 2025.

OLIVEIRA, N. A. S; ROSA, H.; SILVA, D. A História no Currículo Base do Território Catarinense. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 196-212, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6720/672071495013.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2025.

OLIVEIRA, N. A. S. Ensino de história e questões de gênero: observações a partir do Projeto “Os Jovens e a História”. **Revista História Hoje**. v. 6, nº 12, p. 231-249-2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/383>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **O tempo, a criança e o ensino de História**. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (orgs.) Quanto tempo o tempo tem! Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

OTTO, Clarícia. **O ensino de história nos primeiros anos de escolarização: produzir e**

mediar conhecimentos. In: CARVALHO, Diana Carvalho; LATERMAN, Ilana; GUIMARÃES, Leandro Belinaso; BORTOLOTO, Nelita. Relações interinstitucionais na formação de professores. Araraquara: Junqueira & Marin: Florianópolis: FAPEU, 2009. p. 167-185.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **HISTÓRIA**, SÃO PAULO, v.24, N.1, P.77-98, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de março de 2025.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi**, v. 12, n. 22, jan.-jun. 2011, p. 270-283. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/yy9vP5JS9VSb9MCmrxCWZBG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 de maio de 2025.

PERUZZO, Cicilia M. K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, vol. XXIII, 3, 2017. Universidad de Colima, México. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31652406009>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/316/31652406009/31652406009.pdf>. Acesso em: 8 de março de 2025.

PINSKY, CARLA B. Gênero. In PINSKY, C.B. (org.) **Novos Temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de História: Evento, Ideia e Escrita. **História & Ensino**, Londrina, v.21, n.2, p.83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852>. Acesso em 15 de maio de 2025.

ROSSATO, Luciana e SILVA, Cristiani Bereta da. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, p. 65-85 – 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/65>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2025.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.226, de 13 de outubro de 2021**. Inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina, a História das Mulheres do Campo e Cidade em Santa Catarina. [Florianópolis]: Governo do Estado de Santa Catarina, 2021. Disponível em http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2021/18226_2021_lei.html Acesso em: 14/06/24.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação Básica e Profissional. **I Caderno pedagógico: reflexões para a implementação da política de educação, prevenção, atuação e atendimento às violências na escola**. Florianópolis: DIOESC, 2015. 46p.: il. color.

SANTA CATARINA. Governo Do Estado. Secretaria De Estado Da Educação. **Currículo**

base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria do Estado de Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação Básica e Profissional. **Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola.** Florianópolis, 2011.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação Integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista de História da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 11 jan. 2025

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Revista Educação & Realidade, v.20, n.2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257862/000037108.pdf?sequence=1>. Acesso 15/01/24.

SCOTT, Joan. **Os usos e abusos do gênero.** Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012

SEFFNER, Fernando. **Aquarela do Brasil: As Cores do Gênero e suas Histórias na Cultura Escolar.** In: CONRADI, Carla Cristina Nacke. **Engendrando Clio: gênero e sexualidade no ensino de história.** 1ed. Curitiba: Editorial Casa, pp. 82-99, 2023.

SILVA, C. B.; ROSSATO, L.; OLIVEIRA, N. A. S. A formação docente em história. Igualdade de gênero e diversidade. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/318>. Acesso em: 8 de março de 2025.

SILVA, J. G. da & FERNANDES, R. F. Ensino de História e o Projeto “Gênero e Diversidade na Escola”: os cartazes como fontes para as subjetividades. **Fronteiras: Revista de História**, v. 22, n. 39, (p. 86-106), Jan. / Jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/12571>. Acesso em: 13 de março de 2025.

SILVA, R. C.; WOLFF, C. S. Ensinando uma História de Santa Catarina feminista e decolonial. In: CONRADI, Carla Cristina Nacke. **Engendrando Clio: gênero e sexualidade no ensino de história.** 1ed. Curitiba: Editorial Casa, pp. 68-81, 2023.

SOIHET, R.; PEDRO, J. M. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, vol. 27, nº 54, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/QQh4kZdCDdnQZjv6rqJdWCc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 de março de 2025.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas.** Cad. Educ. FaE/UFPel, Pelotas (16): 15 - 47, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/28864>. Acesso

em: 12 de março de 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

URBAN, A. C.; SANCHES, T. C. A base nacional comum curricular: um olhar para o ensino de história nos anos iniciais. **Educar em Revista, Curitiba**, v. 40, e91090, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DcMskMwNDYPPzmWpzkwkkhs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

VEDOVOTO, F. S. **O Ensino de História nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, Amambai, p.154. 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430429/2/O%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20nos%20anos%20iniciais%20desafios%20e%20pr%C3%A1tica%20docente%20em%20Mato%20Grosso%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro e 2025.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 de março de 2025.

WESTIN, Ricardo. **Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos**. Edição 65 Educação, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em maio de 2024.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.4, nº8 jan-jun, 2015.p.49-65. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/694>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2025.

ANEXO 01



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Questionário 1: Roteiro de entrevista para professoras/es pedagogas/os sobre o lugar do ensino de História no processo de alfabetização

1 - Dados pessoais

Data de nascimento: _____

Anos de experiência no magistério: _____

Identidade étnico-racial _____

Religião _____

Sexo: () Feminino () Masculino () Não Binário

2 - Formação acadêmica na(s) área(s) de conhecimento:

() Magistério () Pedagogia () História () Geografia () Matemática () Educação Física

() Letras Português () Letras Inglês () Arte Outro: _____

Ano da conclusão: _____

3 - Dos componentes curriculares a seguir, quais você mobiliza no processo de alfabetização/letramento? Numere somente os que você utiliza pela ordem de importância:

() Arte () Ciências () Educação Física () Geografia

() História () Matemática () Língua Portuguesa

outro: _____

4. Você considera necessário a existência destes componentes curriculares no processo de alfabetização/letramento?

() Sim () Não

Justifique: _____

5. Qual é o lugar do componente curricular de História no processo de alfabetização/letramento.

6. Com que frequência você trabalha o componente curricular de História nas suas aulas:

a) () diariamente; número de aulas: _____

b) () semanalmente; número de aulas: _____

c) () mensalmente; número de aulas: _____

d) outro: _____

7. Você tem alguma dificuldade em ministrar aulas de História?

() sim () não Qual _____

8. Durante o tempo em que é professora/or você teve formação específica para ministrar aulas de História dentro da metodologia da História?

() sim () não

9. Quais recursos você utiliza para dar aulas de História?

() Livro didático; () Livros de literatura; () Músicas; () Sons; () Filmes/vídeos;

() Jogos; () Desenhos/pinturas/fotografias; () Objetos antigos; () Conversas;

ANEXO 02



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Questionário 2: Roteiro de entrevista para professoras/es pedagogas/os sobre Gênero

- 1 – Você conhece ou já leu sobre os estudos de gênero? O que você sabe?
- 2 – Como você define os estudos de gênero?
- 3 – Qual a relação entre o ensino de história e os estudos de gênero?
- 4 – Enquanto professora/professor você já passou por situações envolvendo questões de gênero que não soube lidar? Quais?
- 5 – No seu entendimento os conflitos de gênero contribuem para a violência entre meninas e meninos na escola?
- 6 – Em quais conteúdos/habilidades do ensino de história é possível trabalhar as questões de gênero na escola?
- 7 – Você conhece a Lei 14.164/21 que trata da prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica? Se a resposta for afirmativa, explique se já trabalhou e de que forma.
- 8 – Você conhece a Lei 18.226/21 que inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina, a História das Mulheres do Campo e Cidade em Santa Catarina? Se a resposta for afirmativa, explique se já trabalhou e de que forma.
- 9 – No curso de Pedagogia, você teve alguma disciplina específica ou algum conteúdo sobre os estudos de gênero? Se sim, comente como foi trabalhado.
- 10 – Durante a sua formação inicial, algo despertou seu interesse pelos estudos de gênero?
- 11 – Na sua opinião qual papel a escola deve desempenhar nas questões de gênero?

ANEXO 03



Plano de Ensino



Curso:	Formação Continuada	Ano:	2024
Componente Curricular:	História	Educação Básica:	Ensino Fundamental anos iniciais
Professora:	Leila Cristina Zanotto	Carga Horária:	26h

1. Ementa

Ensino de História. Anos iniciais do ensino fundamental. Curso de formação Continuada.

Produção do conhecimento histórico. Relações de Gênero. Sequência Didática.

2. Objetivos

2.1 Objetivo Geral: Analisar a importância dos estudos de gênero dentro do Ensino de História e mais especificamente quais as possibilidades para os anos iniciais.

2.2 Objetivos Específicos

- Entender o ensino de história numa perspectiva de produção do conhecimento histórico;
- Reconhecer o conceito de gênero;
- Identificar as possibilidades legais de abordar os estudos de gênero no currículo escolar;
- Desenvolver atividades do ensino de história na perspectiva de gênero;
- Problematicar a prática educativa do ensino de história visando minimizar as desigualdades de gênero.

3. Conteúdos

UNIDADE 1: Ensino de História nos anos iniciais; Elementos teórico-metodológicos do ensino de história nos anos iniciais; O que se aprende e o que se ensina em História; Possibilidades de ensino de história na perspectiva de gênero: Relações de Gênero; História das mulheres; História de gênero; Masculinidades; Conceito de gênero; Fontes históricas; Legislação que ampara as discussões de gênero no currículo escolar.

UNIDADE 2:

Preconceitos na escola e diversidade; Sequência Didática.

4. Metodologia

Entendendo a formação continuada como lugar de possibilidades de reflexão da própria experiência profissional, “amplia-se a dimensão da formação para além do ato de formar: ela assume a conotação de se formar, de se construir e se saber” (Reis, 2019, p. 293). A concepção de formação continuada adotada como um espaço de escuta e acolhimento, busca através de reflexões e atividades identificar as relações de gênero que produzem desigualdades, e a partir desta percepção superá-las, seja na forma como as/os docentes preparam e percebem as suas aulas, assim como na forma como as manifestações das crianças se apresentam. Portanto, a formação será em duas unidades. Na unidade 1, as atividades correspondem a exposição oral e dialogada dos textos selecionados e dos temas abordados, sendo esta primeira parte mais teórica, discutindo elementos teórico-metodológicos do ensino de história nos anos iniciais, das relações de gênero e das possibilidades didáticas para ensinar história na perspectiva de gênero. Na unidade 2, as/os professoras/es farão sequência didática, buscando desenvolver atividades para por em prática, e posteriormente socializando e

discutindo sobre o processo.

5. Avaliação

Participação nos encontros, nas leituras, nas discussões e na produção individual ou coletiva de proposta da sequência didática ou dos planos de ação.

6. Cronograma

01	26/03/24	Proposta do curso	Apresentação do projeto de pesquisa; Introdução do ensino de história nos anos iniciais na perspectiva gênero e aplicação do questionário sobre estudos de gênero (ANEXO 2)
02	16/05/24	Ensino de história	Texto: CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. Disponível em: http://200.144.244.96/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/ME-Ensino-Medio/2011_historia_capa.pdf#page=1 Oficina de História

03	15/07/24	Relações de gênero	Texto: MEYER, D. E.; STIGGER, M. P.; WENETZ, As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbefe/a/pMHvx4cGnsmts8GGfVZpWjf/abstract/?lang=pt
04	17/07/24	Gênero no currículo escolar	Vídeo/documentário: “Colorindo: Heteronormatividade na cultura escolar do Amapá”. https://www.youtube.com/watch?v=e9XZEP5a7t Documentos que possibilitam X contextos que impossibilitam as discussões de gênero em sala de aula
05	12/08/24	Categoria de gênero no ensino de História	Texto: ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras, e o trecho, “As armadilhas da linguagem”, do texto “Educação Sexual: possibilidades didáticas”, de Jimena Furlani (2003).
06	03/09/24	Sequência Didática	Elaboração dos planos de ação a partir dos conteúdos que já trabalhamos
07	24/10/24	Encerramento do curso	Socialização: observação da aplicação de algumas sequências didáticas

Vídeos complementares: O primeiro deles é da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que discorre sobre os perigos de uma História única. <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>
O segundo vídeo é uma explicação básica de como a historiadora Joan Scott define o conceito de gênero e sua importância na escrita da História. <https://www.youtube.com/watch?v=z9avUiQLNuk>
O terceiro vídeo é da pesquisadora Guacira Lopes Louro, referência no Brasil pela sua dedicação em estudar as questões de gênero, sexualidade e educação. <https://www.youtube.com/watch?v=CLICgvnu72I>

7. Referências

BARCA, Isabel. **Desafios para Ensinar a Pensar Historicamente**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol.14, n.2, (p. 38 – 62), ago.-dez., 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 12 jun.

2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. p. 102-143. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, edição extra, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 12/01/24.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria - Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 15/03/24

CAINELLI, Marlene. **O que se ensina e o que se aprende em História.** In: História: ensino fundamental / Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos.** Texto traduzido do original “Learning and Teaching about the Past: three to eight year olds” por Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia. 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”.** In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilondre (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41 – 52.

MEYER, D. E; STIGGER, M. P; WENETZ, I. **As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar.** Rev. Bras. Educ. fís. Esporte, (São Paulo) p.117-128, 27(1)Jan-Mar 2013.

MONTEIRO, A. M. **Formação de professores: entre demandas e projetos.** Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 65-85 – 2013.

REIS JR., L. P. **Leituras de si: saberes docentes e história de vida de formadores de professores.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 291-308, mar./abr. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.226, de 13 de outubro de 2021.** Inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina, a História das Mulheres do Campo e Cidade em Santa Catarina. [Florianópolis]: Governo do Estado de Santa Catarina, 2021. Disponível em http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2021/18226_2021_lei.html Acesso em: 14/06/24.

SANTA CATARINA. Governo Do Estado. Secretaria De Estado Da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria do Estado de Educação, 2019.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Revista Educação & Realidade, v.20, n.2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257862/000037108.pdf?sequence=1> .Acesso 15/01/24.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas.** Cad. Educ. FaE/UFPel, Pelotas (16): 15 - 47, jan./jun. 2001.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. **As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras.** Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.4, nº8 jan-jun, 2015. p. 49-65.

ANEXO 04

ROTEIRO DAS ETAPAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Encontro 1 – 26/03/2024	
Tema: Apresentação do curso e aplicação de questionário sobre estudos de gênero	
	Descrição
Objetivo	Apresentar a proposta formativa situando as/os participantes quanto às intenções do curso e aplicar um questionário diagnóstico para mapear saberes prévios, percepções e experiências das/os participantes sobre as questões de gênero.
Material Utilizado	Questionário com perguntas abertas sobre estudos de gênero; Projetor multimídia digital.
Metodologia	Exposição dialogada; Mediação; e aplicação de questionário diagnóstico com perguntas abertas;
Texto de Referência	Projeto de pesquisa e questionário sobre gênero.

Encontro 2 – 16/05/2024	
Tema: O Ensino de História nos Anos Iniciais	
	Descrição
Objetivo	Refletir sobre o papel do ensino de História nos anos iniciais; compreender o ensino de História como espaço de produção de conhecimento; articular as contribuições do texto com a Base Nacional Comum Curricular (2017); introduzir o tema do próximo encontro (gênero) por meio de uma oficina de História.
Material Utilizado	Textos; Imagens; Questões norteadoras; Projetor multimídia digital.
Metodologia	Leitura coletiva e debate do texto orientada por perguntas provocadoras; Oficina de História; Mediação com perguntas;
Texto de Referência	CAINELLI, Marlene. <i>O que se ensina e o que se aprende em História</i> . Campinas: Papirus, 2010. BRASIL. <i>Base Nacional Comum Curricular</i> . Brasília: MEC, 2017. p. 398.

Encontro 3 – 15/07/2024	
Tema: Relações de Gênero	

	Descrição
Objetivo	Compreender como as normas de gênero são reproduzidas ou desafiadas no espaço escolar; promover a autorreflexão sobre práticas pedagógicas que reforcem desigualdades de gênero; estimular deslocamentos conceituais sobre a construção social dos papéis de gênero.
Material Utilizado	Texto impresso
Metodologia	Leitura individual do texto com seleção de trechos; roda de conversa; Compreensão do conceito de gênero como construção social.
Texto de Referência	WENETZ, Ilena; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. <i>As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar</i> . In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). <i>Educação e diferença: identidade, alteridade, desigualdade</i> . Petrópolis: Vozes, 2013.

Encontro 4 – 17/07/2024**Tema:** Gênero no Currículo Escolar

	Descrição
Objetivo	Sensibilizar as/os docentes para trabalhar Gênero no Ensino de História;
Material Utilizado	Documentário, trechos de autores e legislação e documentos normativos; Projetor multimídia digital.
Metodologia	Exibição e discussão de documentário; problematização de conceito; apresentação dos marcos legais que respaldam o ensino de gênero na escola;
Texto de Referência	Documentário “Colorindo: Heteronormatividade na cultura escolar do Amapá”; legislação e documentos normativos (PNE, BNCC, Currículo Base do Território Catarinense); cartilha do Portal Catarinas: “Como se defender da censura”.

Encontro 5 – 12/08/2024**Tema:** Categoria de gênero no ensino de História

	Descrição
Objetivo	Refletir sobre os desafios e as possibilidades do ensino de História com recorte de gênero nos anos iniciais, e o papel do uso da linguagem.
Material Utilizado	Texto de Jaqueline Zarbato; Trecho do texto de Jimena Furlani
Metodologia	Leitura, análise e debate dos textos; Rodas de conversa e discussão coletiva.
Texto de Referência	ZARBATO, Jaqueline. <i>“As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras”</i> (2015); FURLANI, Jimena. <i>“Educação Sexual: possibilidades didáticas”</i> (2003);

Encontro 6 – 03/09/2024**Tema:** Elaboração de Sequência Didática

	Descrição
Objetivo	Orientar/auxiliar as/os docentes na elaboração de uma sequência didática de História com perspectiva de gênero, a partir das reflexões desenvolvidas ao longo da formação.
Material Utilizado	Roteiro orientador para elaboração da sequência didática;
Metodologia	Orientações para a elaboração das sequências didáticas: escolha do tema e definição dos objetivos de aprendizagem; acompanhamento inicial durante o encontro e continuidade em horários de

	planejamento escolar.
Texto de Referência	As reflexões e textos dos encontros anteriores como base para construção das propostas.

Encontro 7 – 24/10/2024	
Tema: Encerramento e Socialização das Sequências Didáticas	
	Descrição
Objetivo	Promover a socialização das propostas elaboradas pelas/os participantes e realizar a avaliação coletiva do processo formativo.
Material Utilizado	Sequências didáticas elaboradas pelos/as participantes; Instrumentos de avaliação formativa (não aplicados devido ao cancelamento).
Metodologia	Apresentação das sequências e troca de experiências; Espaço para avaliação do percurso;
Texto de Referência	Sequências didáticas

ANEXO 05

ROTEIRO ORIENTADOR PARA ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Ano Escolar:	
Tema:	
Duração:	
Habilidades selecionadas:	
Descrição e caminho metodológico para o desenvolvimento da habilidade:	Detalhamento das Atividades: - na primeira aula; - na segunda aula; - na segunda aula...
Referência	

ANEXO 06

Sequência Didática - 1º ano do Ensino Fundamental

Título: “*Brincadeiras de Crianças*”

Duração: 8 aulas

Habilidade Selecionada: Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.

Detalhamento das Atividades:

1ª Aula - Introdução e Exploração do Tema

Atividade 1: Comece pedindo aos estudantes que desenhem no caderno de atividades a sua brincadeira favorita.

Atividade 2: Com o auxílio da professora as crianças escreverão nos cadernos quais são as brincadeiras preferidas da turma.

Atividade 3: Em seguida farão a elaboração de um gráfico das brincadeiras.

Atividade 4: Ao finalizar a atividade do gráfico, organize as/os estudantes em uma roda de conversa sobre as brincadeiras preferidas, e pergunte se elas/es percebem diferenças entre o que meninas e meninos costumam brincar.

O objetivo da aula é reconhecer e refletir sobre as brincadeiras preferidas das crianças da turma, promovendo a escuta, a socialização e a análise sobre possíveis estereótipos de gênero presentes nas escolhas lúdicas, a partir da observação e registro das preferências individuais e coletivas.

2ª Aula – “*As Brincadeiras no Tempo*”

Atividade 1: Oriente as crianças para em casa realizar uma pesquisa, conversando com um dos seus responsáveis sobre qual era a sua brincadeira favorita quando criança. Com o auxílio desta/e responsável, escrevam juntas/os sobre essa brincadeira para depois contar aos colegas na escola.

Atividade 2: Cada criança compartilhar com a turma as brincadeiras mencionadas por familiares e que representam diferentes épocas.

Atividade 3: Em seguida, promova uma roda de conversa em que as/os estudantes observem semelhanças e diferenças entre essas brincadeiras do passado e as que conhecem atualmente. Questões orientadoras podem incluir perguntas como: “*O que mudou com o tempo nas formas de brincar?*”, “*Vocês já brincaram com essa brincadeira?*”

Objetivo: Investigar as brincadeiras de diferentes épocas por meio das memórias familiares, promovendo o reconhecimento de permanências e mudanças nas formas de brincar.

3ª Aula: “Brinquedos de Meninas e Meninos”

Atividade 1: Inicie a aula com a leitura do livro *“A Surpreendente Jogada de Felipe”*, de Anne-Kathrin Behl (2018). Considere que, nas conversas com os familiares, muitas crianças podem identificar brincadeiras marcadas por distinções entre meninos e meninas, e que neste sentido a leitura do livro pode servir como um importante ponto de partida para refletir sobre os papéis sociais de gênero associados ao sexo biológico. Isso porque na narrativa do livro observa-se a reprodução de estereótipos de gênero - as meninas não jogam e não gostam de futebol e entre os meninos, somente Felipe gosta de dançar. Neste aspecto, é importante abordar o livro de forma crítica, evitando a naturalização dessas ideias. A ideia é problematizar esses papéis sociais, e dialogar com as brincadeiras descritas pelos familiares, a fim de ampliar a compreensão das crianças sobre a construção social dos gêneros. Para isso questione as crianças: *“Todas as crianças podem brincar do que quiserem? Por quê?”*

Atividade 2: Realizar uma atividade de troca de brincadeiras entre meninas e meninos. As meninas brincam com as brincadeiras preferidas mencionadas anteriormente pelos meninos, e os meninos, com as brincadeiras indicadas como preferidas pelas meninas (conforme o levantamento realizado na atividade 1, da primeira aula). Essa atividade cria oportunidades para que as crianças experimentem brincadeiras socialmente atribuídas ao outro gênero. Durante a atividade, a/o professora/or pode observar as reações das crianças, registrar falas espontâneas e, ao final, perguntar: *“como foi brincar de uma brincadeira diferente?”*.

O objetivo da aula é ampliar a compreensão das crianças sobre os papéis sociais de gênero como construções culturais, e não como determinações biológicas.

4ª Aula: “Brincadeiras não têm Gênero”

Atividade 1: Para iniciar a aula, incentive a ideia de que meninas e meninos podem brincar e gostar das mesmas coisas, através da leitura do livro *“Meninos gostam de azul, meninas gostam de rosa. Ou não?”* da Nívea Salgado(2014).

Atividade 2: Após a leitura, escreva no quadro a frase: *“Meninas e meninos gostam de brincar de ...”*. As crianças copiam a frase no caderno e completam com o desenho de uma brincadeira escolhida.

Atividade 3: Concluída a atividade 2, a/o professora/or organiza com a turma uma lista no quadro, apoiando as/os estudantes na escrita das palavras que nomeiam as brincadeiras desenhadas. Durante esse processo, ela/e lê as frases em voz alta, reforçando a relação entre oralidade e escrita.

Objetivo da Aula: Promover a reflexão sobre a igualdade de gênero nas brincadeiras infantis, ao mesmo tempo em que se desenvolvem habilidades de leitura, escrita, oralidade e construção de frases no processo de alfabetização.

5ª Aula: “Repensando Gênero nas Brincadeiras”

Atividade 1: A partir da leitura do livro *"Quem Disse?"* de Carolina Arcari (2022), abordar como ele questiona os papéis de gênero nas brincadeiras. O texto do livro é uma desconstrução dos papéis sociais de gênero, pois suas frases foram construídas sem um padrão desses papéis, trazendo novas possibilidades de brincar. Após a leitura, cada criança devem escolher cinco (5) palavras que aparecem na história para escrever no caderno de atividades.

Atividade 2: Ainda utilizando o livro *"Quem Disse?"* como referência, as crianças devem elaborar, no caderno de atividade, uma pergunta sobre o contexto estudado promovendo uma reflexão sobre como as brincadeiras podem reforçar ou desafiar estereótipos de gênero. Ex:

“Quem disse que meninos não brincam de bonecas?”

O objetivo é repensar as brincadeiras infantis a partir da formulação de questionamentos.

6ª Aula: “Meu Jeito de Ser Feliz”

Atividade 1: A/o professora/or inicia a atividade com uma roda de conversa, perguntando:

“O que faz você se sentir feliz? Onde você se sente bem? Com quem você gosta de brincar?”

Este deve ser um espaço para que as crianças possam falar, uma de cada vez e ouvir as demais.

Atividade 2: Depois da escuta escreva no quadro a frase: *“Meu jeito de ser feliz é ...”*. A criança copiar a frase em uma folha A4 colorida fornecida pela/o docente e continuar a frase.

Atividade 3: Após escrever, as crianças fazem um desenho que represente o que escreveram, estimulando a relação entre escrita e imagem.

O Objetivo da aula é incentivar as crianças a expressarem sentimentos, gostos e experiências pessoais por meio da escuta, da escrita e do desenho, promovendo a valorização da identidade.

7ª Aula: “Brincadeiras Indígenas”

Atividade 1: A/o professora/or inicia a aula perguntando: “Vocês sabem de onde vêm as brincadeiras que a gente conhece? Será que toda criança brinca das mesmas coisas?”

“Vocês sabiam que no Brasil vivem muitos povos indígenas? Um desses povos é o Kaingang, que mora em diferentes regiões, como aqui em Santa Catarina. As crianças Kaingangs também brincam, mas algumas de suas brincadeiras são diferentes das nossas. A/o professora/or entrega um texto - para as crianças colarem no caderno de atividade - com escrita e imagens contendo informações sobre o povo Kaingang, e sobre o jogo do “buso”, que é um jogo tradicional indígena feito com grãos de milho que são pintadas em um dos lados e jogados como se fossem dados.

Atividade 2: A aula termina com as crianças pintando um dos lados dos grãos de milho de preto, para em seguida jogarem o buso. O jogo consiste em reunir duas ou mais pessoas e apostar quantos dos seis grãos pintados sairão virados para cima. Quem acertar ganha.

Objetivo é reconhecer que as brincadeiras fazem parte da cultura de diferentes povos, valorizando outras formas de viver, brincar e aprender.

8ª Aula: “Brincar é Coisa de Criança”

Atividade 1: Reúna todas/os em círculo, e apresente o livro *"Coisa de Menina ou Coisa de Menino?"* de Pri Ferrari (2018), mostrando a capa, e pedindo que as crianças leiam o título em voz alta. Em seguida, realize a leitura da história, mostrando as ilustrações, e permitindo comentários durante a leitura.

Atividade 2: Pergunte as crianças o que elas mais gostaram no livro?

Atividade 3: Selecione previamente cartões ou imagens – correspondente ao número de crianças da turma - impressas com crianças brincando de diversas atividades (futebol, boneca, casinha, carrinho, pular corda, super-herói, maquiagem, skate, entre outras). Escolha imagens que representem diversidade de gênero, raça, corpo, estilo e acessibilidade (ex.: crianças com deficiência). Priorize imagens que contrariem os papéis sociais tradicionais (ex.: menino brincando de boneca, menina jogando futebol). Também confeccione um cartaz com a pergunta: “*Essa brincadeira é só para meninos, meninas ou todas/os podem brincar?*”, e palavras nomeando as brincadeiras selecionadas.

Entregue para cada criança uma imagem e peça para que mostre, com calma, a imagem aos colegas – uma de cada vez. A criança informa qual a brincadeira da sua imagem. Em seguida a/o professora/or faz a pergunta do cartaz, para que respondam.

Atividade 4: Finalize com um mural intitulado: “*Todas as brincadeiras são para meninas e meninos!*”. As crianças procuram entre as palavras nomeadas a brincadeira correspondente a sua imagem e colam no mural.

Objetivo: incentivar o respeito à diversidade e à liberdade de ser e brincar.

Referências:

ARCARI, Caroline. **Quem disse?** ilustração Guilherme Lira. 2ª ed. Curitiba: Editora e consultoria caqui, 2022.

BEHL, Anne-Kathin. **A surpreendente jogada de Felipe.** 1ª ed. Campinas: Galeria saber e ler, 2018.

FERRARI, Pri. **Coisa de menina ou coisa de menino?** 1ª ed. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

SALGADA, Nívea. **Meninos gostam de azul, meninas gostam de rosa. Ou não?.** 1ª ed. São Paulo: Callis, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria De Estado Da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria do Estado de Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação Integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina. 2014.

ANEXO 07

Sequência Didática - 3º ano do Ensino Fundamental**Título: “Criança não namora”****Duração: 4 aulas****Habilidade Selecionada:** Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.**Detalhamento das Atividades:****1ª Aula - Dandara e Zumbi**

Atividade 1: Comece a aula organizando a turma em roda no canto de leitura da biblioteca para a leitura do livro Dandara e Zumbi, de Orlando Nilha (2022). O livro conta a história de Dandara e Zumbi e a luta pela liberdade no Quilombo dos Palmares. Após a leitura, pergunte aos estudantes, promovendo análise e reflexão: *“Quem foi Dandara? Como ela aparece nessa história? Ela está apenas acompanhando Zumbi? É justo dizer que ela era só esposa dele? Nos livros de História ouvimos mais sobre Zumbi do que sobre Dandara! Por que será que isso acontece?”*

Atividade 2: Em seguida, proponha a elaboração de cartazes com o título: *“O que aprendemos com Dandara?”*. Peça que em pequenos grupos as/os estudantes desenhem Dandara e escrevam - em um cartaz - uma frase que representa sua luta no Quilombo dos Palmares.

Objetivo: Investigar o papel histórico de Dandara dos Palmares, analisando sua representação na narrativa histórica.

2ª Aula - A oralidade como fonte

Atividade 1: Organize uma atividade coletiva para declamar a poesia sobre Dandara dos Palmares, do livro *Mulheres Negras Inspiradoras*, de Moreira Acopiara (2022). Distribua os versos da poesia para que cada criança ensaie uma parte. Auxilie esse processo, e após o ensaio organize que a ordem dos versos durante a apresentação, corresponda ao texto do livro.

Atividade 2: Finalize a aula com a apresentação artística para as demais turmas da escola. Durante a apresentação, algumas crianças devem segurar uma placa contendo palavras que formam a frase: *“O mundo precisa valorizar as/os filhas/os negras/os que tem!”*.

Objetivo: Valorizar a história de Dandara dos Palmares por meio da oralidade e da arte.

3ª Aula - Coisas de criança

Atividade 1: Inicie a atividade reafirmando que Dandara e Zumbi lutaram pela liberdade do povo que vivia no Quilombo dos Palmares, inclusive das crianças, para que não se tornassem pessoas escravizadas. A partir deste contexto, promova um debate com perguntas como estas, mas escritas no quadro: *“O que vocês acham que Dandara e Zumbi queriam para as crianças?, O que são coisas de criança?, “O que vocês acham que as crianças podem ou não podem fazer? Por que será que dizem que criança não pode fazer isso? Isso vale para todas as crianças ou só para meninos ou meninas? Vocês acham que sempre foi assim?”*.

Atividade 2: Após o debate, peça para que desenhem e elaborem frases em uma folha A4 – separadas em duas colunas – indicando o que crianças podem e o que não podem fazer, segundo o que pensam ou ouvem: *“Crianças podem..., Crianças não podem...”*. Faça um painel com a atividade na sala.

Atividade 3: Finalize a aula com uma roda de conversa, estimulando as/os estudantes a falarem suas respostas.

Objetivo: Levantar hipóteses e ideias iniciais sobre o que as crianças acreditam que podem ou não podem fazer.

3ª Aula: Entrevista: escuta da memória

Atividade 1: Converse com a turma sobre como podemos conhecer o passado por meio das memórias das pessoas, pesquisando se ser criança sempre foi a mesma coisa. Explique que cada criança fará uma entrevista com um/a familiar responsável, investigando como foi a infância desta pessoa.

Atividade 2: Construa com a turma um roteiro de entrevista. Indiquem neste roteiro quais são as informações necessárias para saber como era a infância dos antepassados. *“Nome da pessoa entrevistada, idade, onde morava. Com quem brincava e do que brincava na infância? Quais regras ou proibições que existiam? Como era ser criança na sua geração? Havia regras diferentes para meninos e meninas? Você podia brincar na rua? Como era a alimentação? A escola?”*. Deixe em aberto caso a criança deseje incluir outros questionamentos.

Atividade 3: Com o roteiro em mãos cada criança realiza a entrevista com o familiar escolhido, registrando os dados coletados como quiser: por escrito, por vídeo, por áudio, etc.

Atividade 4: Compartilhar as entrevistas com a turma, através da oralidade. Durante a apresentação pedir para que as crianças identifiquem as diferenças e semelhanças entre ser criança hoje, e ser criança no passado.

Objetivo: Investigar a infância comparando presente e passado para desenvolver a noção de tempo histórico. Identificar mudanças e permanências nas vivências infantis

com base em relatos orais de familiares, para identificar a construção social dos papéis de gênero.

4ª Aula: A infância como direito

Atividade 1: Assistir com as/os estudantes o filme, ou exibir trechos do filme: “*A viagem de Chihiro*” (Hayao Miyazaki, Japão, 2001). O filme é sobre uma menina de dez anos, e sua jornada por um mundo desconhecido: o fim da infância.

Atividade 2: Após assistir, as crianças devem responder no caderno de atividades as seguintes questões: *A Chihiro é uma criança como você? O que a história dela nos ensina sobre ser criança? Você acha que na história a Chihiro teve que crescer antes da hora? Explique. Uma criança pode virar adulta ainda enquanto é criança? Comente situações em que isso pode ocorrer.* Observar se a ideia de namoro aparece.

Complete a frase: **Ser criança é...** (espaço para escrever ou desenhar)

Atividade 3: Em seguida, organize uma roda de conversa e apresente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Explique que ele estabelece direitos e deveres. Perguntas para provocar reflexão: “*O que é ser criança? Você conhece o ECA?*”

Atividade 4: Finalize a aula com uma brincadeira, onde as crianças formam uma roda e passam de mão em mão um objeto, ao mesmo tempo em que cantam o refrão da música da Palavra Cantada: “*Criança não Trabalha, Criança dá trabalho(2x)*”. 🎵 🎵

Quando a música parar, quem estiver com o objeto nas mãos lê ou fala um direito ou um dever das crianças. Se a criança souber ela fala, e se não souber ela pode ler cartões contendo direitos e deveres ou ainda receber ajuda do grupo e da professora.

Objetivo: Explorar as percepções iniciais dos alunos sobre o que significa ser criança e as expectativas sociais.

Referências:

ACOPIARA, Moreira de. **Mulheres negras inspiradoras**; ilustrado por Jota A., SP: Principis, 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da criança e adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil,

Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria - Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. 2021.

NILHA, Orlando. **Dandara e Zumbi.** 1ªed. Campinas, 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria De Estado Da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria do Estado de Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação Integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina. 2014.

ANEXO 08

Sequência Didática - 4º ano do Ensino Fundamental

Título: “Construindo Histórias e Gêneros”

Duração: 4 aulas

Habilidade selecionada: Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.

Detalhamento das Atividades:

1ª Aula - Levantamento de Conhecimentos Prévios

Atividade 1: Inicie a aula com a seguinte orientação: organize as/os estudantes em grupos de cinco integrantes. Entregue a cada grupo uma cartolina e peça que dividam ao meio por cores da seguinte forma: de um lado, a cor rosa; do outro, a azul. As crianças devem preencher cada metade com desenhos, palavras, frases ou colagens que representem o que associam a essas cores.

As crianças especiais dessa turma, não estão alfabetizadas. Então, a adaptação para estudantes não alfabetizados foi realizar a atividade por meio de desenhos ou figuras nominadas.

Atividade 2: Após a realização da primeira atividade, compartilhe as produções e promova uma roda de conversa guiada com a turma. Questione:

"Por que vocês escolheram essas representações para cada cor?"

"De onde vêm essas ideias?"

"Existem cores “de menina” e “de menino”? Por quê?"

Solicite que registrem o que pensam sobre essas associações no caderno de atividades.

Objetivo da aula: Fazer um levantamento prévio, investigando como as crianças associam cores a gênero.

2ª Aula – Reflexão: "Cores e Preferências"

Atividade 1: Entregue a cada estudante uma pequena tira de papel onde possa colorir. Comece explicando que cada um terá a oportunidade de colorir a tira, com a cor que mais gosta, ou seja, com a sua cor favorita.

Atividade 2: Após terminarem de pintar, faça a seguinte pergunta, para que respondam oralmente:

"Você escolheria essa cor mesmo que outras pessoas dissessem que ela não é de menino ou de menina? Por quê?"

Atividade 3: Com as tiras já coloridas, construam um gráfico de barras para visualizar a diversidade de cores. Com o gráfico pronto pergunte:

"Se este gráfico fosse feito em diferentes momentos da história, será que as cores preferidas das pessoas seriam as mesmas? O que isso revela?"

O objetivo é estimular sobre os próprios gostos e preferências, promovendo uma visão menos estereotipada de gênero e promover o respeito às individualidades.

3ª Aula: Investigação sobre o Passado e o Presente

Atividade 1: Oriente as/os estudantes a investigar seus familiares (pais, tias e tios, avós, avôs, bisavôs) sobre quando eram bebês ou crianças pequenas como eram suas roupas, que cores gostavam e usavam, quais eram seus brinquedos. Cada criança elabora suas perguntas e registra as respostas. O registro pode ser no caderno de atividades, por gravação de áudio ou vídeo, fotografias. Quem tiver registro, como fotos, objetos, pode trazer.

Atividade 2: Em sala de aula as informações e registros coletados serão socializados através de apresentação, exposição. Convide as crianças a compartilharem o que descobriram.

Atividade 3: A última atividade da aula exige a mediação docente. Por meio de perguntas como: "Que informações esses relatos e registros trazem? O que eles revelam sobre as pessoas?" Promova debates sobre como essas normas são fruto de contextos históricos.

Objetivo: Desenvolver a leitura e a percepção de como o gênero aparece na história de vida das pessoas.

4ª Aula: Desconstruindo Estereótipos: “Cores têm Gênero?”

Atividade 1: Leia com a turma o livro *“Rosa é cor de menina!? Existe isso?”* (2021) de Bruna Fontes. Explore as passagens em que os personagens desafiam os estereótipos de gênero relacionados às cores, assim como a contextualização histórica sobre como as cores foram associadas a diferentes gêneros em diferentes períodos. Através de pausas, estimule os/as estudantes a expressarem suas opiniões, dúvidas e experiências. A conversa pode ser guiada por perguntas como: *“Vocês acham que as roupas e cores sempre foram como são hoje? Quem decidiu isso? Isso mudou ao longo do tempo? O que aprendemos com o livro?”*

Atividade 2: Solicite às crianças, com o apoio da mediação docente, que pesquisem imagens em dispositivos digitais na internet, que apresentem diferenças nas associações entre cores, vestimentas com o que está associado hoje ao masculino e ao feminino. Por exemplo, até o século XX, em alguns contextos ocidentais, a cor rosa era frequentemente relacionada aos meninos, enquanto a cor azul era associada às meninas. A mediação da/o docente é fundamental para orientar as crianças na seleção de imagens significativas e na elaboração de perguntas investigativas, como: “*Homens sempre usaram calças e mulheres, vestidos?*”.

Atividade 3: As imagens encontradas devem ser compartilhadas e comentadas em sala, através de um mural coletivo onde as/os alunas/os expressem suas conclusões. Peça aos grupos que escrevam ou ilustrem, desenhem, façam colagens e frases, argumentando se as cores devem ou não ser associadas a um gênero específico, utilizando as fontes e discussões anteriores como base para suas justificativas.

Objetivo: Explorar como as cores tradicionalmente associadas ao sexo biológico foram vinculadas aos gêneros de forma social e histórica, refletindo sobre essas construções e promovendo a valorização das preferências individuais, livres de estereótipos.

Referências:

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria De Estado Da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria do Estado de Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Formação Integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina. 2014.

FONTES, Bruna. **Rosa é cor de menina!?: existe isso?**. Ilustrado por Dora Weigand, Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2021.

ANEXO 09

Sequência Didática - 5º ano do Ensino Fundamental

Título: “A (In)Visibilidade das Mulheres na História”

Duração: 5 aulas

Habilidade Selecionada: Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

Detalhamento das Atividades:

1ª Aula - Levantamento de Conhecimentos Prévios: "Quem são as pessoas importantes?"

Atividade 1: Inicie a aula com uma pergunta: "De memória, você consegue citar o nome de uma pessoa importante de Florianópolis?"

À medida que os/as estudantes respondem, registre os nomes em uma nuvem de palavras utilizando um recurso digital. Em seguida, repita a mesma dinâmica, desta vez focando em figuras importantes do Estado de Santa Catarina.

O objetivo desta atividade é a elaboração de uma fonte, que posteriormente será analisada e explorada pelas crianças. Para isso, cada estudante escolherá uma pessoa por ela/e considerada importante, podendo ser alguém do passado ou do presente, como familiares, amigos/as ou figuras públicas, sem, no entanto, revelar essa informação. O processo envolve uma investigação, a partir da memória dos/as estudantes, sobre quem são as pessoas que são importantes – primeiro em Florianópolis e depois no Estado de Santa Catarina. Espera-se que, ao longo da atividade, surjam mais nomes masculinos do que femininos.

2ª Aula - Pesquisa e Análise de Fontes: "Quem são as pessoas importantes?"

"

Atividade 1: Pesquisa

Proponha que as/os alunas/os realizem uma pesquisa na internet sobre figuras importantes de Florianópolis e de Santa Catarina, tanto do passado quanto do presente. A pesquisa deve

incluir: nome, naturalidade, data de nascimento (e morte, se aplicável) e a razão pela qual essa pessoa é considerada importante para a/o aluna/o, para a cidade e para o Estado.

A intenção é que as/os estudantes realizem uma pesquisa na internet sobre a mesma temática.

Atividade 2: Sistematização da Pesquisa.

Após a pesquisa, as/os alunas/os irão compartilhar seus resultados em uma socialização coletiva. As imagens dos nomes pesquisados podem ser projetadas em uma nuvem de palavras.

Atividade 3: Análise de Dados

Para iniciar a análise, peça para que os estudantes observem e comparem os resultados obtidos nas nuvens de palavras criadas a partir da memória coletiva com os resultados obtidos pela pesquisa na internet. Elabore roteiro de questões sobre as imagens e incentive as/os estudantes a refletirem sobre elas.

Questões para a análise:

- Quais palavras aparecem maiores na nuvem de palavras? Por que isso acontece?
- Observando os resultados, que classificações podemos fazer? (gênero, profissão, raça, classe social...)
- O que estes nomes revelam?
- Quantos desses nomes são de mulheres e quantos são de homens?

Crie uma tabela no quadro para visualizar a diferença entre nomes masculinos e femininos. Estimulem a perceberem se surgem mais nomes de homens do que de mulheres entre os nomes mencionados. Ao planejar essa atividade, partimos da hipótese de que seriam citados mais nomes de homens do que de mulheres como pessoas importantes, o que foi confirmado ao realizar a proposta. Porém em momento algum identificamos essa diferença para os estudantes. Estimulamos que elas/es percebessem isso.

3ª Aula - Refletindo sobre a invisibilidade das mulheres na história e no cotidiano.

Atividade: Reflexão Guiada

Discussão: Pergunte aos estudantes e peça para que registrem no caderno:

Por que na atividade de memória e na pesquisa a maioria dos nomes mencionados são de homens? É por que conhecemos mais homens do que mulheres importantes na história? Ou você acha que as mulheres fizeram menos coisas importantes? Ou ainda, as mulheres não tiveram as mesmas oportunidades de serem reconhecidas que os homens? O que impede que as mulheres tenham visibilidade por seus feitos?

Responder o **porque** é uma tarefa importante e ajuda a elaborar hipóteses e argumentos de possíveis motivos, que podem ser articulados aos indícios, as pistas, ou refutados, e permite elaborar hipóteses e construir argumentos e interpretações sobre as possíveis razões. Isso aproxima o trabalho de investigação da realidade, permitindo que hipóteses sejam articuladas a indícios, pistas, e as próprias fontes.

4ª Aula - Análise de Imagens e Representação de Gênero

Atividade: “O Que a Imagem Nos Diz?”

Selecione previamente imagens que retratem mulheres e homens em situações desiguais. Mostre as imagens para a turma em um projetor ou distribua cópias. Dê um tempo para que as/os estudantes observem atentamente. Perguntas para análise:

O que você vê na imagem? Quem são as pessoas representadas e o que estão fazendo? Você acha que todas as pessoas têm as mesmas oportunidades? Por quê? Os alunos produzirão um texto coletivo com reflexões sobre como garantir mais igualdade.

Debate: Como podemos valorizar a história das mulheres que foram apagadas/silenciadas?

- Refletir sobre as mudanças históricas que contribuíram para aumentar a presença feminina na história. Identificar padrões: Em quais épocas as mulheres foram mais ou menos visibilizadas? Que desafios ainda existem?

5ª Aula – Entrevista intergeracional

Atividade: “Mulheres na História”

Oriente as/os estudantes a realizarem uma entrevista com uma familiar mulher, com idade a partir de 60 anos, sobre "O que nossas bisavós almejavam em termos de educação e profissão? Quais obstáculos elas enfrentaram? " A entrevista deve abordar os seguintes

tópicos:

Nome e idade, Local de nascimento, Tinham o desejo de estudar? Como foi sua experiência escolar na infância e juventude? Tinham o desejo de trabalhar de forma remunerada fora das atividades domésticas do seu lar? Trabalhou fora do ambiente familiar/doméstico?

- **Apresentação da proposta:**

Com os dados das entrevistas em mãos, organize com a turma um grande painel para compartilhar as histórias das mulheres entrevistadas.

Cada estudante deve representar a sua entrevistada no painel.

As crianças farão desenhos coletivos inspirados nas obras de Valda Costa e Tercília dos Santos, para representar o fundo do painel.

Referências:

BRASIL. Presidência da República. Secretaria - Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria De Estado Da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria do Estado de Educação, 2019.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.226, de 13 de outubro de 2021.** Inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina, a História das Mulheres do Campo e Cidade em Santa Catarina. [Florianópolis]: Governo do Estado de Santa Catarina, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação Integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina. 2014.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA
REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - FAED

ATESTADO DE VERSÃO FINAL

Eu, Profa. Dra. Nucia Alexandra Silva de Oliveira, professor(a) do curso de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), declaro que esta é a versão final aprovada pela comissão julgadora da dissertação/tese intitulada: **“FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA COM PERSPECTIVA DE GÊNERO PARA OS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS/ES DA ESCOLA PORTO DO RIO TAVARES - FLORIANÓPOLIS/SC”** de autoria da acadêmica Leila Cristina Zanotto.

Florianópolis, 25 de 11 de 2025.

Assinatura digital do(a) orientador(a):

Documento assinado digitalmente
gov.br NUCIA ALEXANDRA SILVA DE OLIVEIRA
Data: 26/11/2025 10:41:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Nucia Alexandra Silva de Oliveira

Documento assinado digitalmente
gov.br NUCIA ALEXANDRA SILVA DE OLIVEIRA
Data: 28/11/2025 13:07:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>