



PROFHISTÓRIA

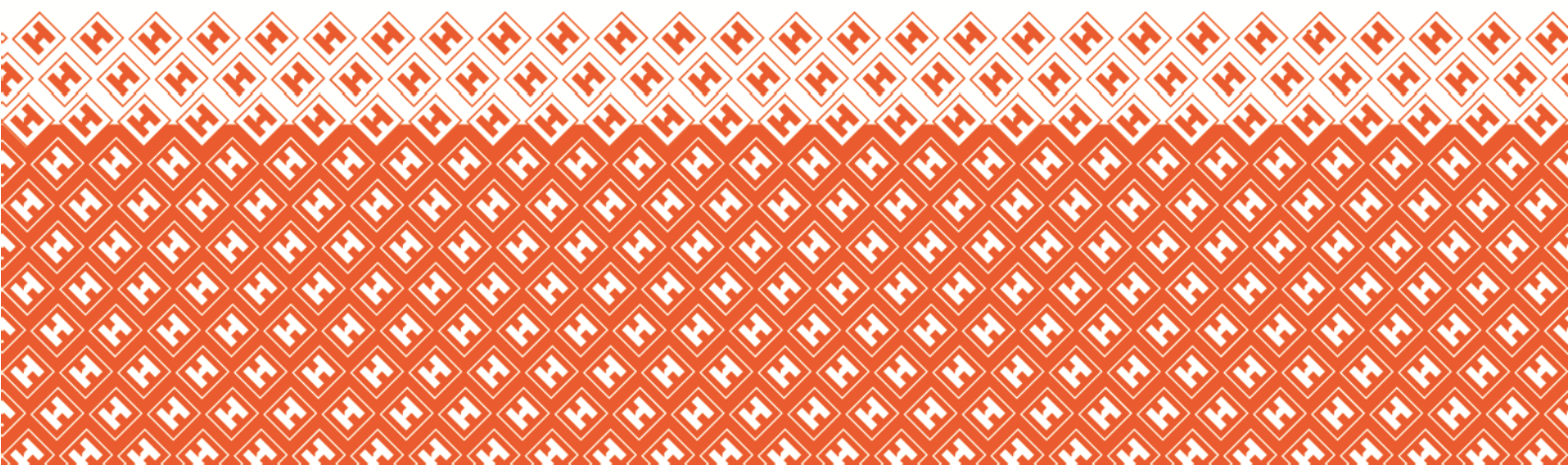
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MORGANA MARIA CARDOSO DE
SOUZA SILVA

Femina Ludens:
**Analizando conflitos de
gênero em espaços
escolares através do uso
de um jogo de tabuleiro
no Ensino de História**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Fevereiro / 2025





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE HISTÓRIA



MORGANA MARIA CARDOSO DE SOUZA SILVA

FEMINA LUDENS:
ANALISANDO CONFLITOS DE GÊNERO EM ESPAÇOS ESCOLARES ATRAVÉS DO USO DE UM
JOGO DE TABULEIRO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Linha de Pesquisa Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Souto Maior Júnior.

JOÃO PESSOA – PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586f Silva, Morgana Maria Cardoso de Souza.

Femina Ludens : analisando conflitos de gênero em espaços escolares através do uso de um jogo de tabuleiro no ensino de História / Morgana Maria Cardoso de Souza Silva. - João Pessoa, 2025.

125 f. : il.

Orientação: Paulo Roberto Souto Maior Júnior.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino com jogos. 2. História - estudo e ensino. 3. Jogos de tabuleiro. 4. Espaço escolar - saberes e práticas. 5. Aprendizagem histórica. 6. Conflitos de gênero. I. Maior Júnior, Paulo Roberto Souto. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.091.33-027.22:794(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA Nº 22

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, na sala 504, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, instalou-se a banca examinadora de dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) MORGANA MARIA CARDOSO DE SOUZA SILVA. A banca examinadora foi composta pelos professores Dra. JULIANA ALVES DE ANDRADE, UFRPE, examinadora externa à instituição, Dra. NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO, UFPB, examinadora interna, Dr. PAULO ROBERTO SOUTO MAIOR JÚNIOR, presidente. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do professor Dr. MARTINHO GUEDES DOS SANTOS NETO, coordenador do Programa, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou a presidência dos trabalhos ao professor Dr. PAULO ROBERTO SOUTO MAIOR JÚNIOR, que de imediato solicitou à candidata que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada "FEMINA LUDENS: ANALISANDO CONFLITOS DE GÊNERO EM ESPAÇOS ESCOLARES ATRAVÉS DO USO DE UM JOGO DE TABULEIRO NO ENSINO DE HISTÓRIA", marcando um tempo de vinte minutos para a apresentação. Concluída a exposição, o professor Dr. PAULO ROBERTO SOUTO MAIOR JÚNIOR, presidente, passou a palavra à professora Dra. JULIANA ALVES DE ANDRADE, para arguir a candidata, e, em seguida, à professora Dra. NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO para que fizesse o mesmo; após o que fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido **APROVADA** a candidata, conforme as normas vigentes na Universidade Federal da Paraíba. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao programa, no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. A candidata não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Paulo Roberto Souto Maior Júnior

Dr. PAULO ROBERTO SOUTO MAIOR JÚNIOR, UFPB, Presidente

Juliana Alves de Andrade

Dra. JULIANA ALVES DE ANDRADE, UFRPE, Examinadora Externa à Instituição

Nayana R. C. Mariano

Dra. NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO, UFPB, Examinadora Interna

Morgana Maria Cardoso de Souza Silva

MORGANA MARIA CARDOSO DE SOUZA SILVA, Mestranda

AGRADECIMENTOS

Quando saí da Graduação em 2009, tentei de imediato ingressar em cursos de Pós-graduação, mas sem sucesso. Minha vida já era uma loucura, com aulas, turmas, projetos. Eu sentia que não conseguia me dedicar o quanto que precisava para obter êxito num processo seletivo, e me sentia frustrada porque não podia desperdiçar a oportunidade de já estar inserida no mercado de trabalho.

Neste contexto, o ProfHistória surgia como uma luz no fim de um túnel do qual eu já havia desviado o olhar e desistido de embarcar. Então, é por ele que começo a agradecer. Por me dar a oportunidade de viver essa pós e, a partir dela, me tirar da zona de conforto que todo profissional em algum momento da vida acaba entrando. A prova de seleção em novembro de 2022 ocorreu no dia do meu aniversário, e eu não poderia ter recebido presente melhor.

Agradeço também, imensamente, ao meu orientador, Prof. Paulo Souto, por me acompanhar de maneira tão doce, gentil e empática nessa jornada. Sei que não deve ter sido fácil lidar com uma professora sobrecarregada de turmas, sem tempo e ansiosa como eu, mas seu jeito amável e parceiro é capaz de conquistar e incentivar qualquer pessoa a seguir. Lamento, apenas, não ter tido a honra de ser sua aluna, mas desejo que novas oportunidades surjam. Espero que meu trabalho esteja a altura mínima do grande profissional que ele é.

A todas e todos professores do ProfHistória com quem pude aprender nesses dois anos, especialmente à professora Nayana Mariano, que também compõe minha banca, por dar mais essa contribuição ao meu trabalho, além das muitas que pude desfrutar durante o curso. Aproveito para ser grata ainda à professora Juliana Alves Andrade, membro externo da banca, que só pude “conhecer” durante a qualificação, mas que tanto agregou à finalização deste trabalho.

À minha turma de mestrado, com quem dividi debates e reflexões ricas durante às aulas, além das agonias e angústias trazidas pelo desenvolvimento de uma dissertação. Nesse quesito, agradeço especialmente a Rafaella, que além de compartilhar parcialmente a temática de trabalho, compartilhou os ensinamentos de Paulo, e muitos e muito áudios de desabafos não só sobre o processo de escrita, mas sobre a vida.

Gratidão especial ao meu núcleo familiar, àqueles que moram comigo, minha mãe, Liane, e meu marido, Dimitri, por suportarem minha ausência durante esses dois anos de dedicação ao mestrado. Só nós sabemos o quanto foi difícil, mas vencemos! O apoio de vocês foi fundamental, além do suporte que Dimitri me deu na elaboração do jogo.

A meu sobrinho, Miguel, que também colaborou na elaboração do jogo, desenhando os espaços escolares que eu solicitei. E a todas/todos jogadoras/jogadores que se dispuseram a dar dicas, ouvir minha proposta e colaborar de alguma forma para a criação do *Femina Ludens*.

Além delas/deles, a todas e todos que compartilharam comigo de alguma forma dessa experiência desafiadora, fosse incentivando, perguntando como eu estava, ou me proporcionando breves momentos de descontração. Sei que tenho irmãs e irmãos que a vida me deu e sou grata a Deus por cada uma/um delas/deles.

E por falar em Deus, por fim, mas não menos importante, agradeço a Ele. Tudo que foi escrito anteriormente reflete o agir de Deus em minha vida. E foi Nele que me agarrei em todos os momentos, de conquistas e felicidades, e também nos de tristeza e fraqueza. Ele me amparou e me ajudou a seguir sempre, sem desistir.

SILVA, Morgana Maria Cardoso de Souza. ***Femina Ludens: Analisando conflitos de gênero em espaços escolares através do uso de um jogo de tabuleiro no ensino de História.*** Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2024.

RESUMO

A proposta desta dissertação é refletir sobre a relevância do uso de jogos de tabuleiro no ensino de História, considerando a necessidade de desenvolver práticas específicas para esse componente curricular. Para isso, buscamos analisar as percepções sobre gênero presentes nas falas de algumas das personagens femininas que fazem parte do ambiente escolar, coletadas a partir da aplicação de questionários elaborados pelo aplicativo Google Forms. Esses questionários foram respondidos por professoras, funcionárias e alunas das terceiras séries do Ensino Médio da Escola Estadual João XXIII e do Invictus Colégio e Curso, que se identificam como mulheres. Consideramos também documentos norteadores, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba e os Projetos Político Pedagógicos das duas escolas, nas quais atuo como docente. A referida pesquisa se deu através da comparação das duas instituições (uma pública e uma privada), no município de Cabedelo/PB. Após a reflexão sobre tais pontos, o jogo foi trabalhado com as turmas das terceiras séries do Ensino Médio das duas escolas selecionadas, servindo como ponto de partida para o diálogo e o aprofundamento posterior do tema.

Palavras-chave: Jogos de tabuleiro; Ensino de História; Saberes e práticas no espaço escolar; Aprendizagem histórica; Conflitos de Gênero.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to reflect on the relevance of using board games in the teaching of History, considering the need to develop specific practices for this curricular component. To achieve this, we sought to analyze perceptions of gender present in the statements of some female characters within the school environment, collected through questionnaires created using the Google Forms application. These questionnaires were answered by teachers, staff, and female students from the third year of high school at Escola Estadual João XXIII and Invictus Colégio e Curso, who identify as women. We also considered guiding documents, such as the National Common Curricular Base (BNCC), the Operational Guidelines for Schools in the State Education Network of Paraíba, and the Political-Pedagogical Projects of both schools where I work as a teacher. This research was conducted through a comparison of the two institutions (one public and one private) in the municipality of Cabedelo/PB. After reflecting on these points, the game was used with the third-year high school classes of the two selected schools, serving as a starting point for dialogue and further exploration of the theme.

Keywords: Board games; History teaching; Knowledge and practices in the school space; Historical learning; Gender conflicts

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. CAPÍTULO 1 - Caracterizando o objeto de pesquisa: conhecendo os espaços escolares estudados e suas respectivas problemáticas.	20
1.1 Um resumo sobre a minha trajetória.....	20
1.2 Igreja Católica, ação social e educação: descrevendo a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII.....	27
1.3 Um sonho de quem não sabe ser vencido: conhecendo o Invictus Colégio e Curso.....	30
1.4 Entre questionamentos e questionários: apresentando a pesquisa.....	32
1.5 Alunas, professoras e funcionárias: caracterizando as personagens da pesquisa através de uma análise quantitativa.....	33
3. CAPÍTULO 2 - Relações de gênero no espaço escolar: identificando conflitos e silêncios.	52
2.1 Mulheres no espaço escolar: analisando os resultados dos questionários através de uma análise qualitativa.....	52
2.2 Espaço escolar e legislação: mudanças e permanências	60
2.3 Espaço escolar e ensino de história: o que falta?.....	66
4. CAPÍTULO 3 - As relações de gênero e os jogos de tabuleiro moderno como uma possibilidade de recurso didático nas aulas de História.	71
3.1 A história dos jogos e os jogos na História.....	71
3.2 Gênero, História e <i>boardgame</i> : o que há em comum?.....	75
3.3 Os jogos de tabuleiro como metodologia nas aulas de História.....	78
3.4 <i>Femina Ludens</i> : proposta de intervenção pedagógica.....	81
3.5 <i>Femina Ludens</i> : avaliando resultados	87
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
5. REFERÊNCIAS	93
6. ANEXOS	97

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Fotografia 1 – Fachada da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII.....	29
2. Fotografia 2 – Fachada do Invictus Colégio e Curso.....	30
3. Fotografia 3 – Aluna respondendo ao questionário do Google Forms pelo celular....	34
4. Gráfico 1 – Dados sobre a cor da pele das sujeitas da pesquisa.....	35
5. Gráfico 2 – Dados comparativos sobre a cor da pele das sujeitas da pesquisa.....	35
6. Gráfico 3 – Dados comparativos sobre a renda das sujeitas da pesquisa.....	36
7. Gráfico 4 – Dados comparativos sobre “Você considera que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que os homens na sociedade brasileira?”	37
8. Gráfico 5 – Dados comparativos sobre “Você já sofreu preconceito por ser mulher?”.....	38
9. Gráfico 6 – Dados sobre “Você sabe o que são relações de gênero?” Escola João XXIII.....	39
10. Gráfico 7 - Dados sobre “Você sabe o que são relações de gênero?” Escola Invictus.....	39
11. Gráfico 8 – Dados comparativos sobre “Na escola em que você estuda ocorrem rodas de conversa sobre as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade?”	40
12. Gráfico 9 – Dados sobre “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento”, escola João XXIII.....	41
13. Gráfico 10 – Dados sobre “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento”, escola Invictus.....	41
14. Gráfico 11 – Dados sobre a cor da pele das sujeitas da pesquisa.....	42
15. Gráfico 12 – Dados comparativos sobre a cor da pele das sujeitas da pesquisa por escola.....	42
16. Gráfico 13 – Dados comparativos sobre a renda das sujeitas da pesquisa.....	42
17. Gráfico 14 – Dados sobre sujeitas da pesquisa que possuem pós-graduação, escola João XXIII.....	43
18. Gráfico 15 - Dados sobre sujeitas da pesquisa que possuem pós-graduação, escola Invictus.....	43
19. Gráfico 16 – Dados sobre “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento?”, escola João XXIII.....	45

20. Gráfico 17 - Dados sobre “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento?”, escola Invictus.....	45
21. Gráfico 18 – Dados sobre a cor da pele das sujeitas da pesquisa.....	46
22. Gráfico 19 – Dados comparativos sobre a cor da pele das sujeitas da pesquisa.....	47
23. Gráfico 20 – Dados comparativos sobre a renda das sujeitas da pesquisa.....	47
24. Gráfico 21 – Dados comparativos sobre o nível de escolaridade das sujeitas da pesquisa.....	48
25. Gráfico 22 – Dados sobre “Você considera que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que os homens na sociedade brasileira?”, escola João XXIII.....	49
26. Gráfico 23 - Dados sobre “Você considera que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que os homens na sociedade brasileira?”, escola Invictus..	49
27. Gráfico 24 – Dados comparativos sobre “Você concorda que a escola seja um espaço para o debate sobre a história das mulheres e das relações de gênero?”.....	50
28. Gráfico 25 – Dados comparativos sobre “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento?”.....	50
29. Figura 1 – Senet.....	73
30. Figura 2 – Jogo Real de Ur.....	73
31. Figura 3 – Mancala Oware.....	73
32. Gráfico 26 – Pesquisa de Tanya ou Pobuda.....	77
33. Fotografia 4 – Processo de criação do jogo.....	82
34. Fotografia 5 - Processo de criação do jogo.....	82
35. Fotografia 6 - Processo de criação do jogo.....	82
36. Figura 4 – Página 2 do manual.....	84
37. Figura 5 – Página 3 do manual.....	84
38. Fotografia 7 – A aplicação do jogo na E.E.E.F.M. João XXIII.....	86
39. Fotografia 8 - A aplicação do jogo na E.E.E.F.M. João XXIII.....	86
40. Fotografia 9 - A aplicação do jogo no Invictus Colégio e Curso.....	86
41. Fotografia 10 - A aplicação do jogo no Invictus Colégio e Curso.....	86

LISTA DE TABELAS

1. **Tabela 1** – Número de pessoas que responderam aos questionários.....32
2. **Tabela 2** – Resistência/problema enfrentados ao abordar assuntos referentes a história das mulheres e/ou das relações de gênero em sala de aula. – Escola João XXIII.....44
3. **Tabela 3** – Análise interseccional entre funcionárias das duas escolas.....54
4. **Tabela 4** – Perguntas geradoras utilizadas no jogo *Femina Ludens*.....85

INTRODUÇÃO

A reabilitação da biografia histórica integrou as aquisições da história social e cultural, oferecendo aos diferentes atores históricos uma importância diferenciada, distinta, individual. Mas não se tratava mais de fazer, simplesmente, a história dos grandes nomes, em formato hagiográfico – quase uma vida de santo –, sem problemas, nem máculas. Mas de examinar os atores (ou o ator) célebres ou não, como testemunhas, como reflexos, como reveladores de uma época. A biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas, a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Ele ou eles não eram mais apresentados como heróis, na encruzilhada de fatos, mas como uma espécie de receptáculo de correntes de pensamento e de movimentos que a narrativa de suas vidas torna mais palpáveis, deixando mais tangível a significação histórica geral de uma vida individual. (Del Priore, 2009, p. 9)

Esta dissertação parte de uma escrita de si, pois é fruto das inquietações que me acompanham desde a chegada ao meio acadêmico, fortalecendo-se com a minha entrada no espaço escolar como professora. São elas provenientes do olhar não só de uma mulher, mas de uma professora, que tem no espaço escolar uma extensão da sua vida. O interesse em pesquisar gênero surgiu ainda na graduação em História, concluída em 2009 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Meu trabalho de Conclusão de Curso envolvia as questões morais colocadas sobre o feminino a partir da influência do catolicismo, partindo do mito do pecado original, e refletindo acerca da busca das mulheres pela esfera pública, especialmente a partir do século XIX. Depois pude continuar as pesquisas na Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, que me trouxeram até o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), ambos ainda na UFPB.

A insistência em seguir pesquisando sobre gênero se renova a cada dia, a cada vivência, a cada nova turma ou novo colega de trabalho que chega e que sai da escola nos últimos dezesseis anos da minha vida. A escolha pela temática também se transforma e entende que debater apenas acerca de determinadas problemáticas, como o domínio do espaço público, já não é mais suficiente.

Inúmeras foram as situações em que me vi refletindo se o meu trabalho enquanto professora e pesquisadora de gênero estavam sendo suficientes, refletindo sobre o que mais eu poderia fazer para ajudar a pensar sobre as problemáticas que persistem machucando a todas nós que nos reconhecemos como mulheres. Quase duas décadas vendo gerações seguirem sua vida para outros desafios além da escola parece um tempo significativamente longo. Mas quando foco nas problemáticas e desafios que se apresentam nos meus espaços de trabalho, muitas vezes sinto como se o tempo não tivesse passado. Posturas sexistas se repetem, se perpetuam, como se toda a dedicação para introduzir o respeito à diversidade e à equidade nas

relações de gênero não surtisse o efeito esperado. Como afirma Scott (2014): “Em vez de (como eu equivocadamente pensei) tornar-se mais claro ao longo do tempo, gênero se tornou mais impreciso; o lugar de contestação, um conceito disputado na arena da política.” (p. 331).

É fato que se observarmos as mudanças legais ocorridas nas últimas décadas veremos os debates sobre gênero sendo introduzidos gradativamente no ambiente escolar, através de todos os componentes curriculares, não só em História. Mas essa presença já é nítida o suficiente? Chega aos discentes como deveria?

Através de questionários aplicados a alunas, docentes e demais sujeitas do cotidiano escolar¹, procuramos investigar, dentre outras questões, os contrastes de classe, de raça, e as diversas opiniões que se formam a partir de tais fatores, ao compararmos os distintos grupos participantes da pesquisa. Pretende-se com isso refletir sobre suas respostas relacionando-as a possíveis práticas de discriminação de gênero e como a escola pode ser um espaço de combate a elas. Vale salientar que a aplicação dos questionários apenas a pessoas que se identificam como mulheres, cis e trans, e não também a homens, foi uma opção de recorte acordado entre orientanda e orientador, considerando o curto tempo para construção de uma dissertação de mestrado, assim como a alta demanda que esse tipo de pesquisa onera, sem contar ainda com as dificuldades enfrentadas para conciliar as necessidades do mestrado e do trabalho como professora.

A pesquisa proposta foi realizada em duas instituições de ensino, uma pública e uma privada, localizadas na cidade de Cabedelo/PB, nas quais eu atuo como professora de História, com turmas do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII é uma escola do Estado da Paraíba, localizada na Rua João Castor de Sena, S/N, no bairro de Jardim Brasília, região periférica da cidade. Foi fundada como projeto social e passou a funcionar como grupo escolar a partir de 1955. Atende a estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental Anos finais e Ensino Médio no regular diurno, e EJA no noturno, totalizando 316 estudantes em 2024.

Por sua vez, o Invictus Colégio e Curso é uma escola privada, localizada na Rua Solon Lopes de Mendonça, nº 176, no bairro de Monte Castelo, região central da cidade. A instituição passou a funcionar no ano de 2020, e atende a estudantes do Ensino Infantil ao Ensino Médio, totalizando 645 discentes em 2024. Ao comparar uma instituição pública e

¹ Projeto e questionários submetidos ao Comitê de Ética e aprovados através do parecer nº 6.931.012, no dia 4 de julho de 2024.

uma privada pretende-se ainda, além do que já foi pontuado, destacar as possíveis nuances existentes entre públicos de classes sociais distintas.

Com relação à intervenção didática utilizada, foi elaborado um jogo de tabuleiro. Essa é uma escolha que também parte de questões pessoais. Desde criança os jogos já faziam parte das minhas brincadeiras e, a partir de 2019 comecei, através do meu marido e de amigos em comum, a ter o jogo como um *hobby*. À medida que fui aprofundando meu contato com esse universo, passei a aplicá-los também nas minhas práticas pedagógicas, obtendo sempre bons resultados.

Sobre a escolha dos jogos de tabuleiro como ferramenta pedagógica, envolve ainda outros dois fatores que para mim são importantes. O primeiro deles é o fato de o próprio universo dos jogos já ter sido um terreno majoritariamente masculino, onde muitas mulheres já conseguiram adentrar. O segundo ponto é que, como minha pesquisa foi desenvolvida em duas escolas com realidades bem distintas, optei por utilizar uma ferramenta que fosse acessível às duas instituições igualmente. Como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 65): “[...] um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações.”. Devido à ausência de um laboratório de informática e de uma internet de qualidade na escola estadual, eu não conseguiria desenvolver um game que exigisse o uso de computadores, celulares e uma boa conexão. Nesse sentido, o jogo de tabuleiro se apresenta de forma mais democrática. Além do mais, com a nova Lei nº 15.100 de 2025, que proíbe o uso de celular nas escolas, deve haver uma tendência à procura de recursos analógicos para a sala de aula.

Assim, meu objetivo é propor um novo mecanismo de intervenção pedagógica para as aulas de História, utilizando-o para refletir sobre as noções de gênero e as percepções sobre a situação das mulheres na sociedade brasileira.

A justificativa para a escolha da temática desta dissertação pode ser explicada a partir do entendimento de que a escola se apresenta como um dos pilares de socialização, fundamental para o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo, como um ser ao mesmo tempo coletivo e único. Esse poder que o espaço escolar representa sempre foi utilizado, de diversas formas, para moldar a sociedade em padrões que deveriam ser seguidos. No Brasil, esses modelos inicialmente excluíram, dentre outros grupos, as mulheres, especialmente as pertencentes a classes mais baixas, mas depois passaram a incluí-las sob o projeto da formação de uma identidade nacional, considerando não haver ninguém melhor para cuidar das crianças do que aquelas que possuem uma maternidade natural. Como afirma

Louro (1997): “Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – *das mães*.” (p. 96).

Atualmente, mesmo com todas as mudanças implementadas pelos estudos sobre gênero, a escola ainda segue como um espaço majoritariamente feminino, onde mulheres ocupam variadas posições, mas onde muitas vezes o papel de professora ainda se destaca, pois, “As professoras são compreendidas como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha.” (Louro, 1997, p. 97). No entanto essa presença que representa aparentemente uma vitória feminina pela ocupação do espaço público, esconde inúmeras vezes a perpetuação de velhos pensamentos e preconceitos enraizados estruturalmente, que vem à tona muitas vezes nos conflitos de gênero que surgem cotidianamente no espaço escolar. É justamente sobre essa problemática, que dificulta tanto nosso papel de docentes, que minha dissertação se propõe refletir. Partindo da vivência profissional nas instituições onde atuo, o Invictus Colégio e Curso, e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII, pretendo analisar a partir do olhar das sujeitas que responderam aos questionários aplicados, esses conflitos de gênero existentes.

Além disso, minha vivência como professora da Educação Básica há dezessete anos faz com que não raramente, eu me depare com situações, na maioria das vezes protagonizadas pelas mulheres, que me incomodam e reforçam a ideia de que a discussão sobre gênero se reinventa, se modifica, mas não acaba.

A mulher internaliza a naturalidade da discriminação, tornando-se difícil para ela romper com esta imagem de desvalorização de si mesma. Ela acaba aceitando como natural sua condição de subordinada, vendo-se através dos olhos masculinos, incorporando e retransmitindo a imagem de si mesma criada pela cultura que a discrimina (Colling, 2004, p. 37).

Tenho consciência de que não se pode romper facilmente com opressões internalizadas, e que são atuais. Mas partirei dessa atualidade, do ponto aonde hoje cheguei, do olhar de professora e mulher que hoje tenho (e que é diferente do que já tive no início dessa caminhada profissional) para desenvolver o meu trabalho. Ele se propõe a partir do “chão da escola” para discutir algumas problemáticas, comuns e ao mesmo tempo específicas de tantas mulheres. Problemáticas essas que são importantes pois refletem a realidade que vivenciamos nas escolas de ensino regular.

Importante destacar ainda que a utilização do termo “chão da escola” não aparece nesta pesquisa como um contraponto, um rompimento com o espaço acadêmico. Afinal de

contas, a proposta deste mestrado é justamente o contrário: estabelecer laços cada vez mais firmes entre o espaço escolar e o acadêmico. Esta dissertação considera que

[...] é inegável o protagonismo que este ‘chão da escola’ exerce na tessitura de ações e políticas educacionais, uma vez que o cotidiano escolar, as realidades datadas, contextuais e históricas das redes e sistemas de ensino, se apresentam como lócus privilegiado para o desenvolvimento das ações de políticas educacionais. (Esquinsani, 2016, p. 55).

Assim sendo, falar de “chão da escola” é dar destaque às identidades, às construções sociais, aos conflitos que surgem e se ressignificam nesse cotidiano. “A questão da identidade mexe com valores, impulsiona a prática, direciona as relações na escola, cria o sentimento de pertencimento. [...] o chão da escola não é um chão qualquer – é um chão que congrega, que constrói, que educa”. (Melo, 2009, p. 392).

Por isso, minha dissertação passeia por uma escrita de si, com um relato de vivências que em mim se acumularam e que não podem mais ser silenciadas, e como elas se conectam com o que vem sendo pesquisado e posto em prática na academia e na legislação vigente. Tem como centro de toda discussão a ser construída os conflitos de gênero vivenciados pelas inúmeras personagens femininas que transitam pelo espaço escolar, representado pelas duas instituições nas quais trabalho atualmente. Optei por desenvolver a pesquisa nas duas instituições para enriquecer meu trabalho, ao avaliar grupos diferentes, já que se tratam de uma escola pública e outra privada.

Os principais problemas detectados pela aplicação dos questionários estão sendo relacionados à trajetória bibliográfica sobre o tema gênero, e como ele foi aparecendo ou sendo silenciado na História, propondo soluções para amenizar tais impactos, através de práticas lúdicas voltadas ao ensino de História, como o jogo de tabuleiro

A escolha do nome deste projeto demonstra os traços a serem abordados na construção da minha dissertação. A pesquisa parte da reflexão acerca dos conflitos de gênero nos espaços escolares onde atuo enquanto discente de História, tomando como base teórica algumas pesquisadoras do tema, como Scott (2017), Hollanda (2020), Butler (2003) e Louro (1997). Tais autoras, que escrevem sobre o feminismo em contextos diversos, expressam as transformações que o próprio movimento sofreu e vem sofrendo, com as quais eu pude me deparar durante minha trajetória enquanto pesquisadora.

Meu entendimento sobre gênero, ainda na graduação, limitava-se à ideia errônea de uma luta feminina singular, que desconsiderava as nuances raciais, sociais ou políticas. Essa visão equivocada começou a se desfazer com mais vigor a partir da Especialização em Gênero e o contato com conceitos como o de Louro (1997), que traz uma concepção pós-estruturalista

sobre o tema “[...] e propõe um pensamento plural, que analise a fundo as representações sociais e escape dos argumentos biológicos e culturais da desigualdade, os quais sempre têm o masculino como ponto referencial.” (Louro, 1997, p. 4).

Hoje, minha concepção de gênero se amplia com o mestrado e caminha para o diálogo com o discurso também pós-estruturalista de Butler (2003), quando afirma que

Não basta inquirir como as mulheres podem se fazer representar mais plenamente na linguagem e na política. A crítica feminista também deve compreender como a categoria das “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação. (Butler, 2003, p. 16).

Como professora, não é suficiente que minhas alunas se intitulem feministas ou entendam um conceito engessado sobre gênero. A escolha por trabalhar no “chão da escola” se faz exatamente para que o potencial estrutural dessas instituições possa ser cada vez mais utilizado como emancipador dessas meninas, e palco das discussões e conflitos que circundam seu cotidiano, e não como mais um órgão que reproduz estereótipos, generalizações e discursos sexistas.

Assim, sigo concordando com Scott (2017) quanto à sua definição de gênero:

[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único. (Scott, 2017, p. 21).

Este conceito foi mobilizado em meu trabalho a partir do olhar das mulheres participantes da pesquisa quantitativa, através das perguntas elaboradas. Espera-se que, partindo do entendimento dessas sujeitas sobre gênero, e sobre suas relações sociais e conflitos dentro do ambiente escolar, possamos observar a construção dessas relações de poder e as mudanças que elas apresentam de uma escola para outra, de uma função para outra, dentre outras circunstâncias.

Vale salientar, ainda, que entendemos por conflitos de gênero todos os tipos de hostilidades, veladas ou não, que permeiam as relações sociais entre os diferentes sexos, e que se fazem ainda mais presentes quando analisamos uma sociedade patriarcal como a do Brasil. No caso deste trabalho, o foco permanecerá nos conflitos ocorridos dentro das escolas pesquisadas, sem, contudo, ignorar as consequências que os conflitos externos a esses espaços podem causar.

A escolha pela diversidade de personagens para a minha análise alinha-se à obra de Hollanda (2020), que traz a necessidade urgente de um feminismo de “quarta onda”, com crítica ao feminismo eurocentrado: “A marca mais forte desse momento é a potencialização

política e estratégica das vozes dos diversos segmentos feministas interseccionais e das múltiplas configurações identitárias e da demanda por seus lugares de fala.” (HOLLANDA, 2020, p. 12).

Além das autoras citadas, tomarei como base outros trabalhos desenvolvidos anteriormente no ProfHistória, como a dissertação de Denise Aparecida Ribeiro da Cruz, “O jogo não acabou: jogos de cartas e de tabuleiro para o estudo do feminismo no Brasil (XIX-XXI)”, apresentada à Universidade Federal do Paraná em 2022. Neste trabalho, a autora passeia pelas “ondas do feminismo” e seu impacto no Brasil, além de refletir sobre a presença feminina nos livros didáticos, e propõe a criação de diversos jogos mais simples sobre a temática. Meu trabalho se aproxima do dela à medida que irei refletir sobre conceitos como feminismo e sobre lutas femininas. No entanto, optei por me ater a apenas um jogo no lugar de vários, visto o grau de dificuldade que ele terá. Outro trabalho de referência será a dissertação de Rosiane Ferreira da Silva, “Matildas, Terezas, Ophélias e Camilas: protagonizando mulheres do século XX no Ensino de História com histórias em quadrinhos.”, do ProfHistória UFPB, 2022. Meu trabalho se aproxima do citado pela temática de protagonismo feminino, que também desejo discutir, e por utilizar o saber prévio dos estudantes como base para a discussão da pesquisa.

Com relação à escolha de elaborar um jogo de tabuleiro, partirei da análise do jogo como ferramenta cultural e histórica, de acordo com Huizinga (2019). Ferramenta esta que pode se tornar um eficaz mecanismo de ensino de História, como defendem Giacomoni e Pereira (2018):

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. (Giacomoni e Pereira, 2018, p. 14).

Ainda sobre os jogos de tabuleiro, acredito que existam lacunas a serem preenchidas: as novas tecnologias privilegiam os *games*; o potencial dos jogos como recurso didático ainda precisa ser mais bem explorado; os jogos não são vistos como um lugar para meninas.

Basta uma rápida pesquisa na *web* para constatar a ausência de pesquisas que atuem com o uso de jogos *off line* e, quando isso ocorre, são jogos que seguem sempre o mesmo padrão de “jogo da memória” ou “trilha com saída e chegada”. Não que tais jogos sejam ruins ou não tenham utilidade em sala de aula. Muito pelo contrário. Eles têm e, inclusive, eu faço uso dessas mecânicas. Porém, a minha proposta desde o princípio era fugir desses padrões.

Com relação ao caráter didático dos jogos, existem pesquisas como citei acima, mas, da mesma forma que os games são privilegiados, as pesquisas sobre jogos que aparecem privilegiam especialmente o ensino de crianças. E minha proposta é usar esse mecanismo com o Ensino Médio. Por isso a opção de elaborar um jogo mais complexo.

E, por fim, mas não menos importante, o universo dos jogos de tabuleiro é majoritariamente masculino. O próprio título da dissertação traz a expressão “*Femina Ludens*” para fazer referência à obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga (2019), e contrapor essa ideia do jogo como espaço para homens. Tal fato já havia sido detectado por mim na minha prática de jogadora. No entanto, ao buscar fundamentar minha pesquisa, não encontrei qualquer estudo acadêmico que reflita sobre a atuação das mulheres nesse espaço. Por isso, produzir um jogo sendo mulher, com outras meninas e para tratar sobre os conflitos vivenciados por elas é tão necessário.

A conexão entre os conflitos de gênero e o uso dos jogos de tabuleiro como mecanismo de ensino nas aulas de História será dada a partir do olhar de autores como Urban (2019), que defendem uma didática da história estabelecida a partir da educação histórica: “A didática da História chama para si uma forma de pensar esse ensino e essa aprendizagem, ou seja, procura uma forma de entender como se dá a aprendizagem em história, sobre os conteúdos que são trabalhados na escola”. (Urban, 2009, P. 74).

Espera-se que, ao final da intervenção didática proposta neste projeto, os discentes participantes tenham vivenciado de alguma forma essa experiência de aprender História a partir de uma problemática cotidiana, presente no espaço onde eles transitam.

Partindo das reflexões teóricas acima discutidas, desenvolvi um estudo explicativo que busca analisar como as relações de gênero são construídas nas instituições escolhidas e o tipo de conhecimento sobre essa temática que é ensinado nas aulas de História. Para tanto, foi realizado um levantamento de dados através de uma pesquisa quantitativa.

Sobre o método quantitativo entendemos que se faz relevante pois

Trata-se de produzir números a partir do enfoque e do interesse acadêmico e educacional dos professores de História, e portanto, trata-se de um ato político, pois, ao invés de ficar à mercê de números produzidos pelo estado e seus gestores de educação ou de agências privadas, que partem dos interesses e visão de mundo dos agentes do mercado, produzimos nossos números e dados com o devido método e rigor para diagnosticar e dar respostas aos problemas da educação e da sociedade. (Andrade e Pereira, 2021, p. 168).

A aplicação de formulários através do Google Forms ocorreu com as alunas das terceiras séries do Ensino Médio das duas escolas, e com todas as mulheres que fazem parte do quadro de funcionárias, também nas duas instituições, para análise comparativa de

estatísticas. As escolas estão localizadas na cidade de Cabedelo/PB, nas quais eu leciono: E.E.E.F.M. João XXIII (pública) e Invictus Colégio e Curso (privada). No primeiro capítulo da dissertação trago a descrição detalhada dos campos de pesquisa e das personagens pesquisadas.

Os dados previamente coletados nortearam todo o desenvolvimento da pesquisa, e servirão como base para refletirmos sobre os conflitos de gênero que ocorrem nos espaços pesquisados, a partir do olhar das sujeitas que responderam aos questionários. No entanto, é necessário salientar que a pesquisa quantitativa, por si só, apresenta riscos:

É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. [...] Levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que seleciona estes índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de elementos não significativos serem tidos em conta. (Bardin, 1995, p. 115).

Para diminuir tais riscos, os dados selecionados e avaliados pela pesquisa quantitativa serão confrontados com um olhar qualitativo, com uma análise interna e externa, buscando “ouvir” não apenas as respostas escritas ou marcadas nos questionários formulados, mas também aquilo que está no que não foi dito, nas opiniões que as participantes preferiram não expor, nos contextos dessas pessoas, das instituições que elas representam, entre outros fatores. Como segue afirmando Bardin (1995):

Donde a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos? (p. 115)

Essas informações serão comparadas ainda com a bibliografia já existente, tanto de teóricos especialistas em gênero, como também em outros trabalhos já produzidos no ProfHistória, analisando assim alguns dos principais discursos normatizadores. Serão também equiparadas à legislação vigente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba e os Projetos Político Pedagógicos (PPP's) das duas escolas, para amenizar os riscos que também são apresentados por uma análise qualitativa:

As hipóteses inicialmente formuladas, podem ser influenciadas no decorrer do procedimento, por aquilo que o analista compreende da significação da mensagem. Principalmente neste caso, torna-se necessário reler o material, alternar releituras e interpretações e desconfiar da evidência. (Bardin, 1995, p. 115).

Após a coleta e a análise dos dados, e a comparação com teoria e legislação, será proposto o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro para levantar o debate, dentro da sala de

aula, sobre alguns dos principais conceitos com os quais os discentes ainda não possuem a devida intimidade, trabalhando-os de maneira lúdica.

O uso de jogos, seja de tabuleiro, de RPG (*Role-Playing Games*) ou jogos digitais, tem se tornado uma importante ferramenta de aprendizado. Nesse aspecto, compreendemos o jogo como

[...] prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares [...], dos pares com os mestres [...] e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula. (Giacomoni e Pereira, 2018, p. 73).

Importante lembrar ainda que a opção por utilizar o jogo como intervenção pedagógica é fruto de uma vivência pessoal, dentro e fora da sala de aula, e que, como afirma Meinerz “[...] não queremos didatizar o jogo no sentido de pensá-lo como técnica única [...]. Defendemos sim as potencialidades dessa prática que compreendemos ainda pouco explorada em nossa área”. (Giacomoni e Pereira, 2018, p. 74).

O modelo do jogo encontra-se dentro de uma mecânica conhecida como trilha, reproduzindo os espaços de uma escola, onde os discentes jogadores farão o papel de alunas e alunos que transitam por esses locais resolvendo os conflitos de gênero que vão surgindo a cada rodada. Quanto maior o conflito proposto, maior será a pontuação obtida pela jogadora ou pelo jogador que resolvê-lo. Além disso, o jogo está sendo pensado para que, inclusive, possa ser trabalhado para abordar outras temáticas a partir do mesmo modelo, sendo acessível para docentes e discentes das mais diversas realidades sociais. O jogo proposto e as informações sobre ele serão disponibilizadas através de material em PDF.

Conclui-se, portanto, que esta dissertação tem por objetivo geral propor um jogo de tabuleiro como recurso didático em ensino de história, trazendo como pano de fundo as percepções sobre as relações de gênero entre sujeitas de uma escola pública e de uma escola privada na cidade de Cabedelo. Para tal, a pesquisa se desenvolve com estudantes que se identificam como mulheres, sejam alunas, professoras e demais sujeitas da escola.

Do ponto de vista da estrutura pensada para a dissertação, o **Capítulo 1 – “Caracterizando o objeto de pesquisa: conhecendo os espaços escolares estudados e suas respectivas problemáticas”** parte de uma escrita de si, passeando pela minha trajetória enquanto mulher e professora, e refletindo também sobre o uso da (auto)biografia como fonte histórica. Segue descrevendo e comparando as duas instituições escolares selecionadas como espaço de pesquisa, identificando as personagens femininas presentes nas mesmas. Iniciar a dissertação fazendo um trabalho descritivo das minhas motivações e dos espaços escolhidos

para a aplicação da pesquisa se faz importante para tentar transportar o leitor para um universo com o qual, se pressupõe, que ele não é familiarizado. Por fim, foram apresentados no último tópico os resultados dos dados adquiridos a partir da aplicação dos questionários. O capítulo foi estruturado de forma descritiva a partir das informações coletadas nos documentos norteadores das referidas escolas, através das secretarias e direções das instituições, e do meu conhecimento prévio.

O **Capítulo 2 - “Relações de gênero no espaço escolar: identificando conflitos e silêncios”** segue problematizando as visões sobre as relações de gênero das sujeitas da pesquisa, a partir dos resultados dos questionários, analisando-as em conexão com a literatura da área e os documentos norteadores, a exemplo da BNCC e dos PPPs das escolas pesquisadas. A importância do segundo capítulo se dá pelo fato de que, ao coletar informações oriundas das personagens femininas que compõem o espaço escolar, podemos identificar o que mudou, melhorou dentro da temática gênero, se vem sendo e como ela vem sendo trabalhada, especialmente nas aulas de História, e aplicar metodologias que possam colaborar para transformações significativas.

Já o **Capítulo 3 - “As relações de gênero e os jogos de tabuleiro como uma possibilidade de recurso didático nas aulas de História”** traz a análise do uso dos jogos de tabuleiro como método de introdução de temáticas como gênero nas aulas de História, propondo um modelo.

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZANDO O OBJETO DE PESQUISA: CONHECENDO OS ESPAÇOS ESCOLARES ESTUDADOS E SUAS RESPECTIVAS PROBLEMÁTICAS

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas. (Souza, 2011, p. 213).

1.1 Um resumo sobre a minha trajetória

A opção por iniciar esta pesquisa a partir da reflexão sobre minha trajetória como pessoa, mulher e docente se constrói tendo como base a ideia de que, ao questionar as sujeitas escolhidas nos espaços escolares pesquisados, eu estou simultaneamente me questionando como também parte daqueles ambientes, e ainda como alguém que influencia e é influenciada por estes meios. “As dimensões pessoais e profissionais são estruturantes do ofício que tecemos, das marcas construídas ao longo da vida e das trajetórias constitutivas das histórias individuais e coletivas.” (Souza, 2011, p. 215). Por isso, quando falo de mim, estou refletindo o contexto onde se solidificou meu interesse em ensinar História, e que me faz ser uma profissional da educação em contínua construção.

A opção desta pesquisa em deixar a discussão teórica para o segundo capítulo não se faz por dar menor importância a mesma. Muito pelo contrário. Ela servirá para dar o suporte acadêmico que qualquer pesquisa precisa ter. Mas partir de uma escrita de si objetiva dar espaço a uma outra abordagem metodológica, considerando que “Trabalhos desenvolvidos com a memória e as histórias de vida no campo da História da Educação e da formação de professores têm revelado múltiplos olhares, entradas e possibilidades teórico-metodológicas diversas [...]” (Souza, 2011, p. 216), além de facilitar o embarque de leitoras e leitores nesta história que transita entre o individual e o coletivo, para que entendam o contexto onde surgem a pesquisadora, a professora, seus objetos de estudo e as sujeitas que deles fazem parte, e que também carregam consigo histórias que merecem ser contadas.

“A escrita de si aconteceu em diferentes momentos da história, bem como o interesse de leitores por esse gênero de escrita, datada, no campo da literatura, a partir do século XVIII, quando os indivíduos passaram a produzir uma memória de si.” (Moreira, 2018, p. 75). No caso desta pesquisa, a escrita de si tem o papel de me colocar não só como pesquisadora, mas também como objeto de pesquisa, visto que a profissional que sou hoje é fruto de uma série

de escolhas que precisei fazer ao longo da minha trajetória individual, mas também sob influência dos meios por onde transitei: família, vida escolar enquanto discente, ser mulher.

Quando eu era criança e comecei a entender que a vida adulta exigiria de mim, em algum momento, a escolha de uma profissão (talvez a palavra “trabalho” se encaixe melhor nos pensamentos infantis), nada passava em minha mente além de ser “aquela pessoa que mexe com ossos de dinossauros” (de início eu não conhecia o nome correto). À medida que fui crescendo, fui pesquisando, me informando, e me deparei com a triste notícia de que precisaria cursar Paleontologia, ou pelo menos Arqueologia para seguir a profissão desejada, e que elas não estavam disponíveis aqui na Paraíba². A decepção me levou à desistência. A menina tímida que eu era jamais cogitaria deixar sua casa, sua família e se arriscar em terrenos desconhecidos, mesmo para alcançar algo tão desejado.

Cresci. Chegaram a adolescência, o Ensino Médio e, com eles, a hora de tomar uma decisão. Pensei, inicialmente, em cursar Psicologia. Trata-se de uma área pela qual ainda me interesse, mas não saberia dizer exatamente como ou em que momento esse interesse surgiu. Apenas sei que segui com essa ideia até 2004, ano da conclusão do 3º ano (atual 3ª série do Ensino Médio), às vésperas do dia da inscrição no extinto PSS (Processo Seletivo Seriado), realizado pela Universidade Federal da Paraíba entre os anos de 2000 e 2014.

Numa tarde qualquer, fui questionada por um familiar sobre qual seria a minha expectativa de trabalho após me formar em Psicologia. Um questionamento que me fez refletir. Consequia me ver fazendo o curso, mas não me enxergava trabalhando na área. Uma dúvida havia sido plantada.

Chegada a hora da inscrição no PSS, o gosto daquela menina que sonhava em “trabalhar com ossos de dinossauros” soprou em mim. Se não poderia ser paleontóloga ou arqueóloga, havia o caminho da História. Na escola, sempre tirava notas excelentes na disciplina, já passando no 3º Bimestre, além de admirar absurdamente a forma de ensinar da minha professora, Claudinéia Lucena. Esses fatores foram fundamentais para a minha escolha, e pautariam a minha trajetória no ambiente escolar de tal forma que dali não só não sairia mais, como também me realizaria plenamente, com a sensação constante de familiaridade. Essa sensação familiar é explicada por Tardif e Raymond (2000) ao afirmar que

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida,

²Ainda hoje não existem na UFPB. Consulta de cursos de graduação disponível em <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao>. Acesso em 25/06/2024, às 10h50min.

principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. (p. 68).

E a escolha veio. Meio que num impulso, mas veio. Não significa dizer, porém, que escolhi História porque me via sendo professora. Muito pelo contrário, eu ainda era uma menina tímida e cheia de medos, mas que, aos 18 anos, já tinha vividos situações suficientes para me fazer priorizar algo que facilitaria a entrada no mercado de trabalho e proporcionaria minha subsistência.

Hoje, porém, entendo de maneira mais lúcida que o ato de ensinar já estava sendo construído em mim antes mesmo dessa decisão. Não sou oriunda de uma família de educadores, nem de uma família onde o curso superior era uma realidade natural. Minha opção foi “fora da curva”, mas já haviam sinais de que ela ocorreria: as brincadeiras de escolinha onde ocupava o papel de professora, a iniciativa de sempre tomar a frente na organização de trabalhos e feiras do conhecimento.

Ingressei no Curso de Licenciatura Plena em História na turma de 2005.1, turno da tarde, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O encantamento foi instantâneo. Era aquilo que eu realmente queria estudar para o resto da vida. Os anos passaram, adiantei disciplinas com a ânsia de concluir logo e já começar a trabalhar na área. Então, em 2008, a oportunidade apareceu.

Enquanto estava no 6º período, fui contratada pela Secretaria de Educação de Cabedelo, cidade onde resido, para trabalhar como professora na rede municipal. Foram cinco anos de muito aprendizado. Iniciei a trajetória ministrando aulas de Sociologia, e um ano depois assumi, enfim, aulas de História, no Ensino Fundamental. Nunca mais deixei a sala de aula. De início não foi fácil superar a timidez já citada. Mas a necessidade cotidiana foi me podendo, me fortalecendo e me fazendo sentir parte daquele ambiente que eu passava a frequentar diariamente. Eu ainda estava cursando a graduação na universidade. Mas aquilo que me movia ia muito além e era anterior ao aprendizado que a mim apresentava-se. Como tantas vezes no meu caminho eu buscava forças pois precisava me sustentar.

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. (Tardif e Raymond, 2000, p. 64).

Mesmo após finalizar a graduação, a sensação que tive era de que só se aprende a ser professor sendo. Na prática. A universidade me deu conteúdo, informação, mas não me preparou para tantos desafios diários. Desafios estes que um contratado sofre de maneira mais

incisiva. E aí começou efetivamente a minha trajetória com a temática gênero. Uma caminhada marcada pela presença de muitas mulheres fortes, mas nem sempre caracterizada por relações de sororidade.

A primeira escola em que trabalhei serviu de uma grande prova. Desistir foi uma opção recorrente para alguém que ainda aprendia e se via assustada tantas vezes, sem saber como agir diante de determinadas problemáticas.

[...] o início da carreira representa também uma fase crítica em relação à experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamam de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. (Tardif e Raymond, 2000, p. 82).

A gestora da primeira escola em que trabalhei foi fria e áspera comigo desde o primeiro contato. E por mais que eu me esforçasse para ser simpática, a barreira construída entre nós era visível. O tratamento que ela me dava era totalmente diferente daquele que eu recebia do coordenador e das vices gestoras. Até hoje não entendo exatamente quais circunstâncias da vida daquela mulher a fizeram tratar de forma seletiva suas funcionárias e seus funcionários. Apenas sei que outras professoras, mulheres jovens e inexperientes, também sofreram as mesmas pressões que eu sofri. Pela primeira vez, com menos de um ano de trabalho, me deparei com uma situação que colocava em xeque minha capacidade profissional.

A referida diretora tentou “me devolver” para a secretaria de educação ainda no meu primeiro dia de trabalho, sob a desculpa de que “eu não teria uma postura adequada” para estar ali. Porém, como afirmam Tardif e Raymond (2000), “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (p. 61). Não me recordo de ter cometido algum erro naquele primeiro dia, que para mim significava a concretização de um sonho. No entanto, se houve algum erro, como eu poderia ter aprendido a ser professora caso minha chance tivesse sido seifada ali, no primeiro dia, sem a oportunidade de aprender na prática? E daí em diante inúmeras foram as situações que tive de enfrentar: trabalhar doente, ter o nome citado de forma negativa em reuniões. Perdi a conta de quantas vezes entrei e saí chorando daquela escola. Será que eu tinha feito a escolha errada ao decidir ser professora?

Nesse mesmo ano de 2008, enquanto sentia na pele as dificuldades em conquistar meu espaço, começava o processo de escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao cursar uma disciplina optativa, tive contato com o livro *Eunucos pelo reino de Deus* (1996) da

teóloga alemã Uta Ranke-Heinemann (1927-2021), e resolvi que era sobre isso que eu queria escrever. Sendo católica desde sempre, nascida em família tradicionalmente católica, fazendo parte de grupos de jovens, costumava me inquietar com o espaço que era (ou ainda é?) destinado às mulheres na Igreja. Assim, no meu TCC, refleti sobre como a moral cristã (especialmente a católica) vai influenciar na construção de uma sociedade patriarcal e sexista, reservando ao feminino um papel privado, de quietude e obediência, onde a liderança não é uma possibilidade. Era o início da minha trajetória acadêmica com as questões de gênero.

O ano terminou e, em 2009 fui designada para outra escola municipal. Ao receber o encaminhamento fui informada que a próxima diretora era “mãos de ferro” que nem a anterior. O desânimo se abateu sobre mim como um grande soco no estômago. Não é possível que eu teria que viver de novo todo o horror que havia passado no ano anterior. Conheci Rosa Maria Viana (Rosita), minha nova diretora, no primeiro dia de trabalho. Realmente uma mulher de fala firme, altiva, que já me encheu de recomendações sobre qual postura eu precisava ter para conseguir o domínio da turma. Porém, diferente da péssima experiência de um ano antes, a “general Rosita” (como era conhecida por muitos) me acolheu com cuidado, respeito e carinho. Brigava pela minha permanência a cada fim de ano e de contrato. E assim permaneci com ela por quatro anos letivos (2009-2012), até meu contrato com a prefeitura de Cabedelo se encerrar definitivamente.

Vale aqui uma breve reflexão sobre a “general Rosita”. Rosa Maria, pedagoga, mulher e mãe, sofreu por anos com a violência doméstica do primeiro marido, pai de suas filhas e de seu filho. Dedicou sua vida inteira à educação e viu na Escola Rosa Figueiredo o refúgio que não encontrava no seu próprio lar. Em 2025 Rosita completa 43 anos como gestora da escola, que já recebeu várias gerações nas suas salas de aula. Mas, por que ser chamada de “general”? Porque durante tantos anos Rosita sempre foi a primeira a chegar na escola, agindo como uma verdadeira líder, que ensina com atos a maneira correta de agir. Nunca teve medo de confrontar alunas e alunos rebeldes, ou pais grosseiros, ou de dar bronca em professoras e professores que não se adequavam às cobranças da escola. Talvez ela visse naquele local a oportunidade de exercer o poder que lhe era podado em casa pela violência cotidiana de um marido violento. Talvez apenas as pessoas ainda não estejam acostumadas com mulheres firmes e necessitem adjetivá-las como algo incomum.

Duas mulheres. Duas mulheres fortes, com histórico de problemas domésticos que cruzaram o meu caminho de formas tão diferentes. Com ambas aprendi. Com ambas cresci. Com ambas amadureci. Quase desisti de ser professora na primeira vivência, mas fui recompensada com os quatro anos que se seguiram, construindo uma bagagem que eu levaria

para a vida. E hoje sei que estou aqui não só por tudo de bom que me foi proporcionado, mas principalmente por tudo de ruim que tive que engolir para seguir, porém com a consciência cada vez mais nítida de que a construção das mulheres que somos e de como lidamos com outras iguais pode ser decisivo para empoderar ou derrubar qualquer uma de nós.

Ao final de 2012, recebi a notícia sonhada por tantos que buscam a estabilidade e o fim da dependência em contratos: fui aprovada num concurso da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, para atuar também no município de Cabedelo. Era chegada a hora de traçar novos caminhos.

Fui encaminhada para a Escola Estadual João XXIII, na qual leciono até hoje e será objeto desta pesquisa. Naquela época, a escola funcionava apenas nos turnos da manhã e tarde, com turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais. Eu lecionava para as turmas do 6º ao 9º ano, completando minha carga horária de História com Ensino Religioso. Mais uma diretora cruzava o meu caminho: Socorro Nóbrega. De início nossa relação não foi muito pacífica. Por estar há muitos anos na escola, ela perdia o limite da interferência dentro das aulas de todos os docentes. Conflitamos mas, por fim, nos entendemos. E assim eu ganhava uma figura materna na minha “nova casa”. Sua acolhida foi bastante importante para mim pois, apesar de já estar na caminhada como professora há 5 anos, sair da esfera municipal para a estadual trouxe significativas mudanças. A realidade das escolas estaduais é muito mais dura, e a necessidade do professor de criar autonomia para lidar com isso é gigantesca. Enquanto que as escolas municipais costumam ter uma equipe administrativa e pedagógica bem organizada (com direção, coordenação, secretaria, e muitas pessoas ocupando essas funções), as escolas estaduais não possuem uma equipe tão bem estruturada assim. É corriqueiro faltar funcionários para ocupar as funções necessárias, ou ainda, ter um acúmulo de pessoal por indicação política ou readaptação, que são muitas vezes colocados para desenvolver cargos que não dominam ou não possuem qualquer formação. Trabalho nessa mesma escola estadual há 12 anos e, apenas para exemplificar, só recebemos uma coordenadora pedagógica há 4 anos. Antes disso, as e os docentes se autocoodenavam, deliberavam e apenas consultavam a direção antes de executar as atividades pedagógicas.

Mas, aos poucos, eu ia atingindo a fase de consolidação, que “[...] se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos [...]” (Tardif e Raymond, 2000, p. 85).

Atualmente, a escola já finalizou o processo de retirada dos anos iniciais, e começou a retirar também os anos finais, além de ter inserido o ensino médio. Da minha chegada ao João XXIII até hoje já se vão 11 anos. Muito mudei e aprendi nesse tempo. Enfrentei novos

desafios e tive que lidar com novos conflitos. Porém, a sensação de segurança que uma efetivação por concurso traz, me fez estagnar e me afastou da pesquisa, da academia e de discussões que sempre me moveram. Como afirmam ainda Tardif e Raymond (2000): “Essa fase crítica e de distanciamentos dos conhecimentos acadêmicos anteriores provoca também um reajuste nas expectativas e nas percepções anteriores. É necessário rever a concepção anterior de ‘professor ideal’.” (p. 87)

No entanto, em 2015, recebi por um amigo a notícia de que seria ofertada no Centro de Educação da UFPB uma especialização acerca da temática gênero, direcionada aos professores da educação básica da rede pública de ensino. Vi surgir uma grata oportunidade de reativar os laços com a pesquisa que haviam adormecido. Após passar por processo seletivo, me tornei aluna da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ofertada pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM).

Foi neste curso que comecei realmente a sentir meu amadurecimento enquanto pesquisadora, redescobrimo o desejo de seguir dialogando com o universo acadêmico, conectando-o com o chão da escola. Entre as inúmeras possibilidades temáticas para abordar no relatório de conclusão da especialização, a escolha em abordar gênero foi imediata. Na ocasião (2016), a escola João XXIII, até então meu único local de trabalho, foi meu objeto de pesquisa, que se propôs a analisar as relações construídas entre professoras e alunas e como a temática gênero se fazia presente naquele contexto.

Todo o conhecimento adquirido na trajetória de um ano e meio até o término da especialização arrancou uma venda dos meus olhos e trouxe uma criticidade que parecia ter se perdido pelo caminho após minha saída da graduação. Escancarou conflitos, silenciamentos e inúmeras situações do cotidiano escolar, expondo defasagens e discursos sexistas com raízes difíceis de serem arrancadas. Professoras que ainda dividiam atividades para meninos e atividades para meninas, e que sequer entendiam o conceito de gênero; alunas que afirmavam nunca terem sofrido ou presenciado qualquer fala ou atitude sexista, enquanto o que eu enxergava era justamente o oposto.

O fim da especialização não representou uma resolução das minhas inquietações. Muito pelo contrário. A lacuna entre o fim desta e o início do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) foi marcada por inúmeras tentativas (nem sempre bem-sucedidas ou acolhidas) de introduzir a temática gênero nas minhas práticas docentes.

Mas antes mesmo de chegar ao mestrado, um novo desafio apareceu em minha trajetória. Após 11 anos dedicados ao ensino público, em 2019, surgiu um convite para

lecionar em uma instituição escolar da rede privada, também na cidade de Cabedelo, onde permaneci por apenas um ano devido à problemas de cumprimento aos direitos trabalhistas. No fim do mesmo ano recebi um novo convite para compor a equipe de uma nova escola que estava sendo criada: o Invictus Colégio e Curso. Há quase cinco anos desenvolvo meu trabalho nesta instituição e, resolvi incluí-la na minha pesquisa pelos contrastes observados quando comparada à escola estadual já citada.

Começar a lecionar na rede privada me tirou da zona de conforto. Exigiu de mim adaptações, reinvenções. Se por um lado existe uma cobrança de pais e responsáveis que muitas vezes agem como se a mensalidade comprasse a aprovação de seus filhos ou ainda a dignidade dos docentes, por outro lado o suporte de uma equipe de coordenação e direção a qualquer projeto que deseje desenvolver faz como que mais práticas possam ser efetivadas.

E assim, me sentindo no auge da minha vida profissional, empolgada e envolta em diversos projetos e realizações, vi essa fase ser coroada pela aprovação no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na UFPB para a turma de 2023, depois de uma tentativa malsucedida em 2019.

O cenário parecia completo. As ferramentas pareciam estar ao meu alcance. Era o momento perfeito. Eu tinha duas escolas onde desenvolver meu projeto e um tema já consolidado em minha mente. Era só colocar em prática e atualizar minha pesquisa da especialização, dessa vez incluindo também o espaço da escola particular.

Porém, revisitar a temática gênero no mestrado não foi uma tarefa fácil. Entre 2016 (fim da especialização) e 2023 (início do mestrado) são muitas as mudanças na forma de abordar o tema e refletir sobre as lutas femininas. As linguagens, os olhares, as subjetividades. Tudo ganhou novos contornos, plurais e perpassados por diversas categorizações, que precisam ser considerados. Nesta dissertação passearemos sobre alguns desses pontos, partindo sempre da análise dos dados coletados com as sujeitas que responderam os questionários aplicados nos dois espaços escolares.

Contudo, antes de adentrarmos nessas discussões, trarei a descrição dos ambientes pesquisados e das participantes da pesquisa, para facilitar o entendimento de leitores e leitoras.

1.2 – Igreja Católica, ação social e educação: descrevendo a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII fica localizada na Rua João Castor de Sena, s/n. no bairro de Jardim Brasília (há época chamada de Praia do Osso), na cidade de Cabedelo/Paraíba. Trata-se de um bairro periférico, e circundado por inúmeras outras comunidades carentes. No ano de 1955, a Fundação Educacional Paróquia de Cabedelo criou o Grupo Escolar João XXIII, através do seu vigário, o Cônego Alfredo Barbosa, um ano antes da emancipação política que transformou Cabedelo em cidade, separando-a da capital, João Pessoa. No ano de 1965 a referida Escola já estava registrada no Departamento de Educação Primária de Cabedelo conforme certidão de nº 2.664 de 15 de fevereiro, emitida pela Professora Ivanise Santiago de Sousa, em 04 de março de 1968.³

O Grupo Escolar atendia, de início, à Instrução primária para alunos pobres, filhos de pescadores, de portuários e de trabalhadores da cidade. Possuía práticas em avicultura, horticultura, fruticultura e cunicultura sob orientação, além de uma vaca mecânica que servia para a alimentação do alunado e da comunidade no entorno da escola. Passou a funcionar como escola em 15 de fevereiro de 1970, tendo como primeiro gestor o próprio Cônego Alfredo Barbosa.

Na equipe administrativa, atualmente, possui um gestor, três coordenadores pedagógicos e duas secretárias. Na equipe de apoio são um porteiro, dois vigilantes, duas merendeiras e duas auxiliares em serviços gerais.

A escola atende, no Ensino Regular, a discentes do 8º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais no turno da tarde, e a discentes do Ensino Médio nos turnos da manhã e tarde. Já à noite o funcionamento se dá para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), somando 316 estudantes em 2024, além de cursos profissionalizantes.

O prédio foi originalmente construído com parceria entre a paróquia (que continua sendo proprietária do local), a Secretaria de Estado da Educação e o apoio de um grupo de alemães que prestavam serviços como voluntário à instituição. Contou ainda com o suporte do Porto de Cabedelo nas instalações elétricas e hidráulicas.

Hoje em dia, após passar por duas reformas insuficientes, a escola funciona com seis salas de aula, uma diretoria, uma secretaria com banheiro unissex para funcionários, uma sala que funciona simultaneamente como biblioteca, sala de atendimento educacional especializado e sala de professores, uma cozinha, um pátio, uma quadra sem cobertura, e três banheiros (masculino, feminino e com acessibilidade).

³Informações sobre a origem da escola cedidas pelo atual gestor, Antônio Maia.

Fotografia 1 - Fachada da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII.



Fonte: Acervo da autora (2023).

As salas de aula não possuem climatização, funcionando apenas com ventiladores. No início do ano passado foram instaladas televisões enviadas pelo governo, mas ainda há uma dificuldade em fazer uso delas devido à inexistência de uma internet de qualidade.

Outra dificuldade enfrentada pela escola refere-se ao fato da rua onde está localizada sofrer com inundações severas em dias de chuva intensa, o que acaba por inviabilizar a entrada de todas e todos no prédio, gerando cancelamentos de aulas.

A nível, institucional, a escola é regida por seu Projeto Político Pedagógico, atualizado pela última vez em 2023. De acordo com o mesmo, a escola João XXIII tem como objetivo

[...] ser um espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e viabilizadora que venham a favorecer o crescimento social da comunidade cabedelense. (PPP, 2023, p. 3).

Apesar de, assim como no trecho acima citado, serem recorrentes as partes que falam de compartilhamento e de uma educação voltada à comunidade, e de o próprio PPP afirmar que “No processo de construção houve a participação da coordenação pedagógica, direção, professores e demais funcionários [...] (p. 1), a realidade não é bem esta. O documento que me foi disponibilizado em cópia como sendo o último não passou de uma mera atualização de PPP's anteriores feita apenas pela gestão e coordenação, sem participação da comunidade escolar, o que vai contra o recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que propõe uma gestão democrática com participação dos profissionais da educação e de toda comunidade na elaboração dos documentos normativos da escola (Art. 14).

1.3 – Um sonho de quem não sabe ser vencido: conhecendo o Invictus Colégio e Curso

O Invictus Colégio e Curso fica localizado na Rua Solon Lopes de Mendonça, nº 176, no bairro de Monte Castelo, também na cidade de Cabedelo/Paraíba. Trata-se de um bairro que possui algumas comunidades mais carentes em seu entorno, porém encontra-se mais próximo à região central da cidade.

Fotografia 2 - Fachada do Invictus Colégio e Curso.



Fonte: Acervo da autora (2023).

A instituição começou a ser pensada no segundo semestre de 2019, por um grupo de professores que estavam passando por problemas para receber suas remunerações numa outra instituição privada na mesma cidade. Grupo este, do qual, eu fazia parte.⁴ Em novembro do mesmo ano, dois sócios passaram a divulgar a marca e, em fevereiro de 2020, foi iniciado o primeiro ano letivo da escola. Um primeiro ano de inúmeras dificuldades e incertezas visto que, após pouco mais de um mês do início das aulas, fomos surpreendidos pelo *lockdown* provocado pela pandemia da Covid-19.

O nome Invictus foi sugerido por um dos professores participantes do processo de fundação da instituição, em homenagem à cidade de Cabedelo, que carrega em seu brasão a expressão em latim “*Urbs Nescia Vinci*”, que significa “A cidade que não sabe ser vencida”.

⁴As informações da origem da escola são fruto das memórias da própria autora, que fez parte do processo de criação da instituição.

A equipe administrativa, atualmente, possui uma diretora, uma coordenadora pedagógica, dois auxiliares de coordenação e três secretárias. Na equipe de apoio são um porteiro, uma inspetora, duas auxiliares de serviços gerais e uma cantineira.

A escola funciona nos turnos da manhã e da tarde, atendendo a discentes do Ensino Infantil ao Ensino Médio. Pela manhã funcionam dez turmas, do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais a 3ª série do Ensino Médio. À tarde são treze turmas, que vão da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental Anos Iniciais, até o 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, somando 645 discentes matriculados no ano de 2024.

O prédio onde funciona a instituição é alugado, e já foi utilizado por inúmeras outras escolas da rede pública e da rede privada da cidade. A construção originalmente foi feita para abrigar o Instituto Educacional Sagrado Coração de Jesus, onde estudei por três anos (4ª, 5ª e 6ª série, atuais 5º, 6º e 7º ano dos anos finais), entre os anos de 1986 e 2006.⁵ Desde a construção inicial já foram realizadas algumas reformas, e o espaço está organizado da seguinte forma: dezessete salas de aula, uma sala de informática, uma secretaria, uma coordenação, uma direção, uma quadra coberta, um laboratório de ciências, uma cantina, um banheiro unissex para funcionários, dois banheiros femininos e dois masculinos (sendo um feminino e um masculino de uso exclusivo para as crianças da Educação Infantil), e um parquinho, também para o segmento do Infantil.

O Projeto Político Pedagógico que rege o Invictus foi elaborado durante o processo de criação da instituição no início do ano de 2020, sendo apenas atualizado em 2021. Da formulação do PPP participaram a coordenação pedagógica com alguns professores que colaboraram para a organização inicial da escola, incluindo esta autora da dissertação. Já a sua reformulação para 2021 foi algo feito apenas pela coordenação. Importante salientar que toda instituição escolar, como define a LDB, precisa ter seu PPP que, representa a identidade daquela escola. Porém, tratando-se a escola privada de uma empresa, não há uma cobrança para que haja participação da comunidade escolar na sua formulação. Contudo, vale salientar ainda que todos que fazem a comunidade escolar tem direito a solicitar acesso a esse documento caso queiram se inteirar melhor sobre os princípios e valores que a empresa congrega. No caso do Invictus, apresenta-se como objetivo geral “Promover educação de referência, fundamentada no respeito à vida, à diversidade, em valores éticos por meio de processos pedagógicos e administrativos inovadores, comprometida com a formação integral do ser humano.” (PPP, 2021, p. 3).

⁵O Instituto Educacional Sagrado Coração de Jesus foi fundado em 1984, funcionando inicialmente em outro endereço. As informações sobre datas foram fornecidas por sua proprietária, Lúcia Elisiário.

1.4 Entre questionamentos e questionários: apresentando a pesquisa

Para a execução desta pesquisa, optou-se por aplicar três questionários distintos com as seguintes sujeitas presentes nos dois espaços escolares:

- Um com as alunas das turmas da 3ª série do Ensino Médio, totalizando três turmas (sendo uma do Invictus Colégio e Curso e duas da Escola João XXIII), todas do turno da manhã (ANEXO 1);
- Um segundo com as professoras do Ensino Regular que lecionam no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio (ANEXO 2);
- E um último com as demais funcionárias que atuam nas instituições junto aos discentes do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio (ANEXO 3).

As perguntas selecionadas para o questionário levaram em consideração o olhar da autora, já que a mesma transita nos dois espaços cotidianamente, e têm como principal objetivo salientar as diferenças de classe, raça, escolaridade, entre outros fatores, que se escondem dentro desse espaço tão plural que é a escola.

Essa diversidade pode ser observada tanto quando comparamos os três grupos de sujeitas participantes da pesquisa (alunas, professoras e funcionárias), como também quando olhamos para dentro de um grupo por vez e consideramos as individualidades. Observa-se, ainda à medida que ampliamos nosso olhar e passamos a comparar uma instituição com a outra. Serão estes fatores que nortearão a discussão do segundo capítulo.

A quantidade de pessoas que responderam aos questionários encontra-se representada na tabela abaixo:

Tabela 1 - Número de pessoas que responderam aos questionários.

GRUPO ESCOLA	ALUNAS	PROFESSORAS	FUNCIONÁRIAS	TOTAL POR ESCOLA
JOÃO XXIII	23	10	8	41
INVICTUS	13	6	9	28

TOTAL GERAL DE PARTICIPANTES	69
-------------------------------------	-----------

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A tabela apresentada considerada apenas os números das sujeitas que participaram da pesquisa. Em ambos os locais pesquisados houve circunstâncias de não participação. Na escola João XXIII todas as alunas e professoras aderiram à atividade proposta sem qualquer problema. Com relação às funcionárias, optei por não estender a pesquisa às três funcionárias da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) visto que elas atuam em apenas um turno da escola, não tendo contato com todos os discentes do ensino regular, e estão desenvolvendo atualmente um trabalho apenas com meninos. Todas as demais responderam à pesquisa.

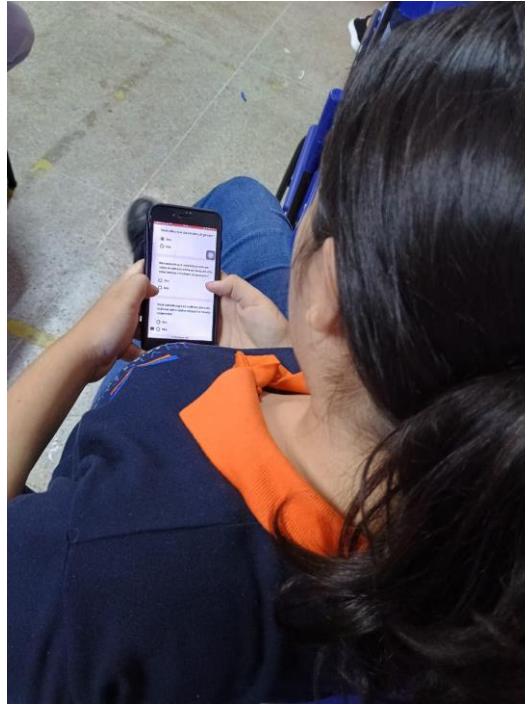
Na escola Invictus a adesão foi de 100% entre as funcionárias, que atenderam prontamente ao meu pedido de responder ao questionário. Com relação às professoras, esse processo foi um pouco mais cansativo. Mesmo depois de inúmeras tentativas e pedidos para que o questionário fosse respondido o mais rápido possível, uma professora não o respondeu sob a justificativa de ter esquecido. Entre as alunas, uma ficou de fora da pesquisa por estar afastada da escola por questões de saúde, e outras três foram matriculadas após a aplicação da pesquisa.

1.5 Alunas, professoras e funcionárias: caracterizando as personagens da pesquisa através de uma análise quantitativa

A) Caracterizando as alunas

Nas duas instituições, o questionário aplicado às alunas foi encaminhado pelo meu celular particular, via WhatsApp, para as representantes de cada turma (no caso do João XXIII) e para a presidente do Grêmio Escolar (no Invictus), para que fosse repassado para as meninas, durante uma das minhas aulas, a fim de que fosse respondido de imediato. Inclusive algumas alunas que não estavam presentes no dia da aplicação acabaram também enviando o questionário. Precisei disponibilizar minha internet para que algumas pudessem respondê-lo. Nenhuma delas demonstrou dificuldade em executar a atividade.

Fotografia 3 - Aluna respondendo ao questionário do Google Forms pelo celular.

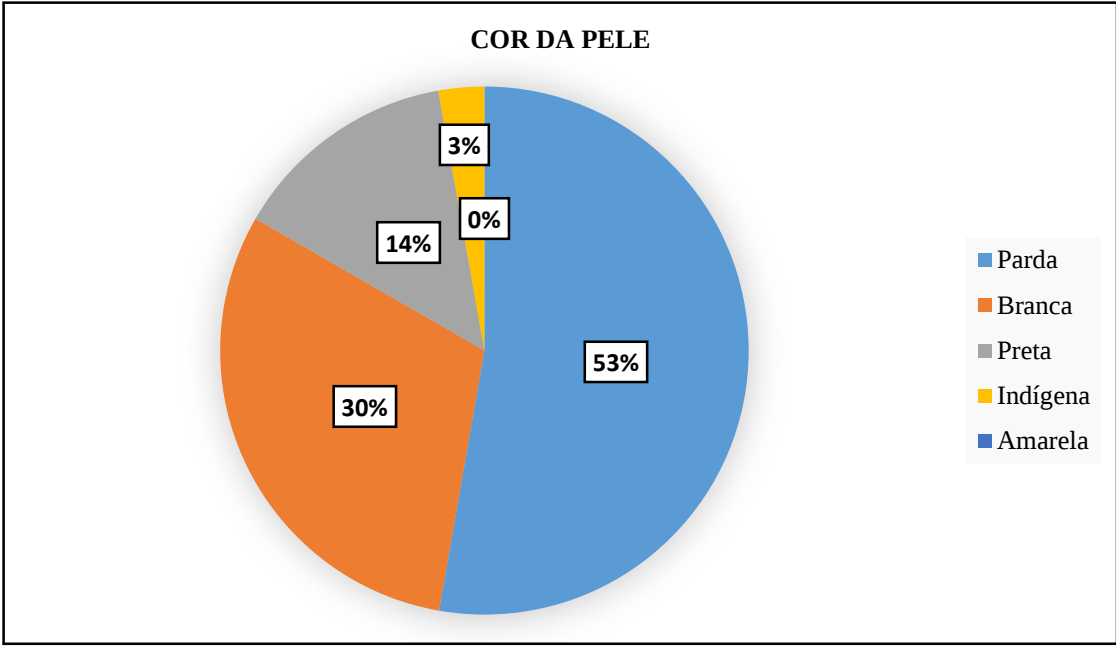


Fonte: Acervo da autora (2024).

Apesar da existência de meninas transgênero nas duas escolas, não há a presença de nenhuma nas turmas selecionadas para a pesquisa. Mas como a opção dessa pesquisa foi trabalhar sobre os conflitos de gênero a partir do olhar daquelas que se identificam como mulher, o questionário iniciou-se fazendo esse questionamento: “Você se identifica como mulher?”. A resposta de 100% foi “SIM”, mas essa foi a única unanimidade. A partir da segunda pergunta os contrastes passaram a aparecer.

Sobre a “cor da pele”, os números em geral até parecem não contrastar muito, predominando aquelas que se veem como pardas.

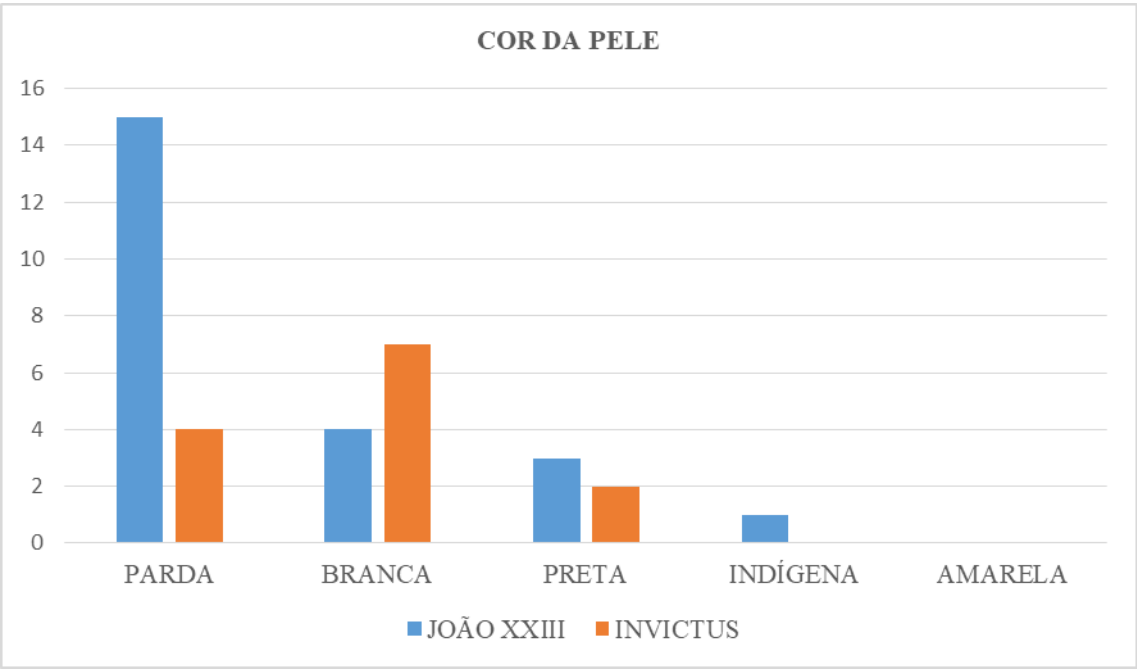
Gráfico 1 - Dados sobre a cor da pele das sujeitas da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao partir para uma análise comparativa entre as duas instituições, observa-se uma predominância de meninas que se reconhecem como pardas (15 de 23 alunas) na escola João XXIII, o que contrasta com uma realidade onde a maioria das alunas da instituição são pretas. Por outro lado, na escola Invictus, a maioria (7 de 13) se vê como branca, dado também questionável já que, apesar da maioria possuir a pele mais clara, existem traços de mestiçagem bastante aparentes.

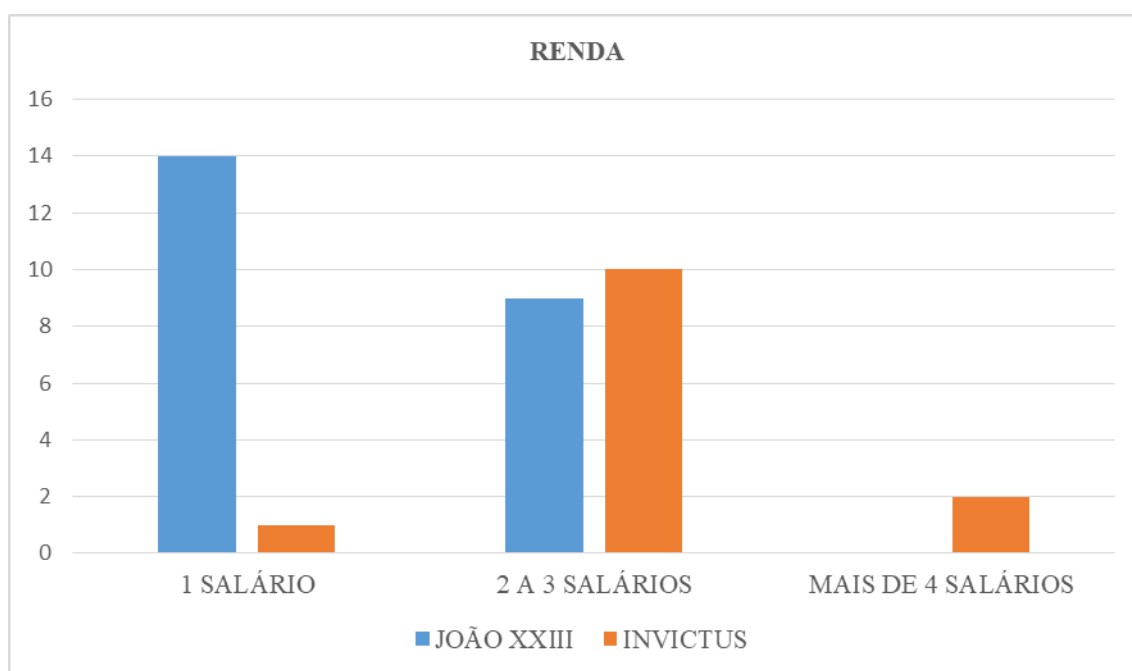
Gráfico 2 - Dados comparativos sobre a cor da pele das sujeitas da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O questionário seguiu perguntando sobre a renda salarial da casa das participantes, cujos resultados foram bastante opostos quando comparamos uma instituição com a outra. Enquanto na escola João XXIII a maior parte das participantes apresenta renda de um salário mínimo, no colégio Invictus quase todas possuem renda a partir de dois salários.

Gráfico 3 - Dados comparativos sobre a renda das sujeitas da pesquisa.



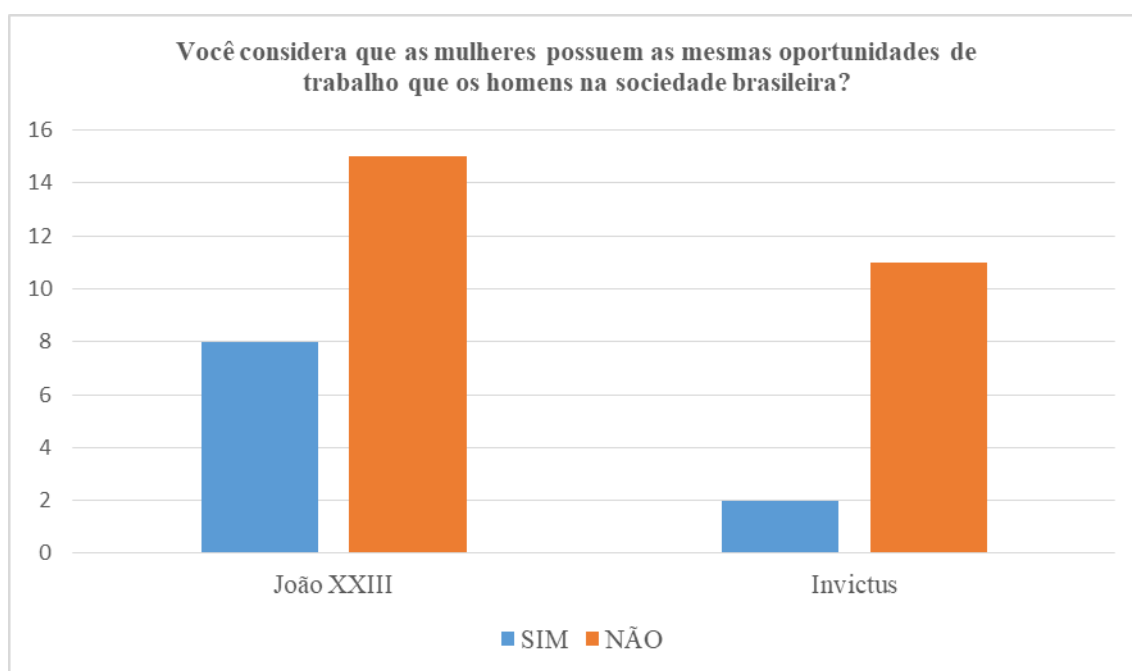
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sobre o bairro onde as alunas moram, houve uma variedade de respostas, porém com todas residindo na cidade de Cabedelo. Algumas estudantes do colégio Invictus residem em bairros nobres, como Ponta de Campina, Areia Dourada ou Camboinha, enquanto a maioria mora em bairros de classe média, como Centro, Camalaú e Portal do Poço. Com relação às alunas da escola João XXIII, algumas poucas residem em bairros de classe média, como Centro e Camalaú, enquanto a maioria mora em bairros periféricos, como Jardim Manguinhos, Recanto do Poço, Jacaré e Renascer. Ainda houve duas entrevistadas que não quiseram responder a esta pergunta.

Os contrastes seguem com a pergunta “Você considera que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que os homens na sociedade brasileira?”. Apesar de o número de entrevistadas da escola João XXIII ser maior do que o do colégio Invictus, e de a maioria nos dois espaços reconhecer que as oportunidades de trabalho femininas são

inferiores, ao observar o gráfico percebe-se que na escola particular a diferença entre os resultados é maior. Existiu quase uma unanimidade em dizer que as mulheres não possuem as mesmas oportunidades que os homens, enquanto na escola pública muitas responderam que as mulheres têm sim as mesmas oportunidades.

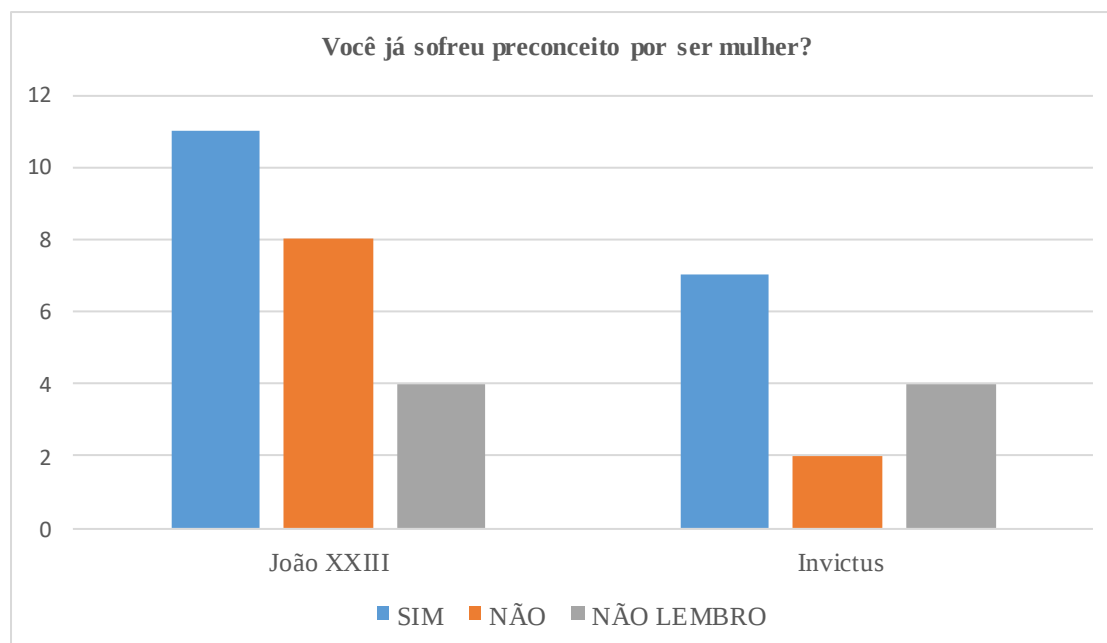
Gráfico 4 - Dados comparativos sobre “Você considera que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que os homens na sociedade brasileira?”.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quando vamos à pergunta “Você já sofreu preconceito por ser mulher?”, a maioria das meninas do Invictus afirma já ter sofrido preconceito. Porém, na escola João XXIII, apesar do número das que responderam positivamente ser maior, há uma quantidade significativa que respondeu negativamente.

Gráfico 5 - Dados comparativos sobre “Você já sofreu preconceito por ser mulher?”.

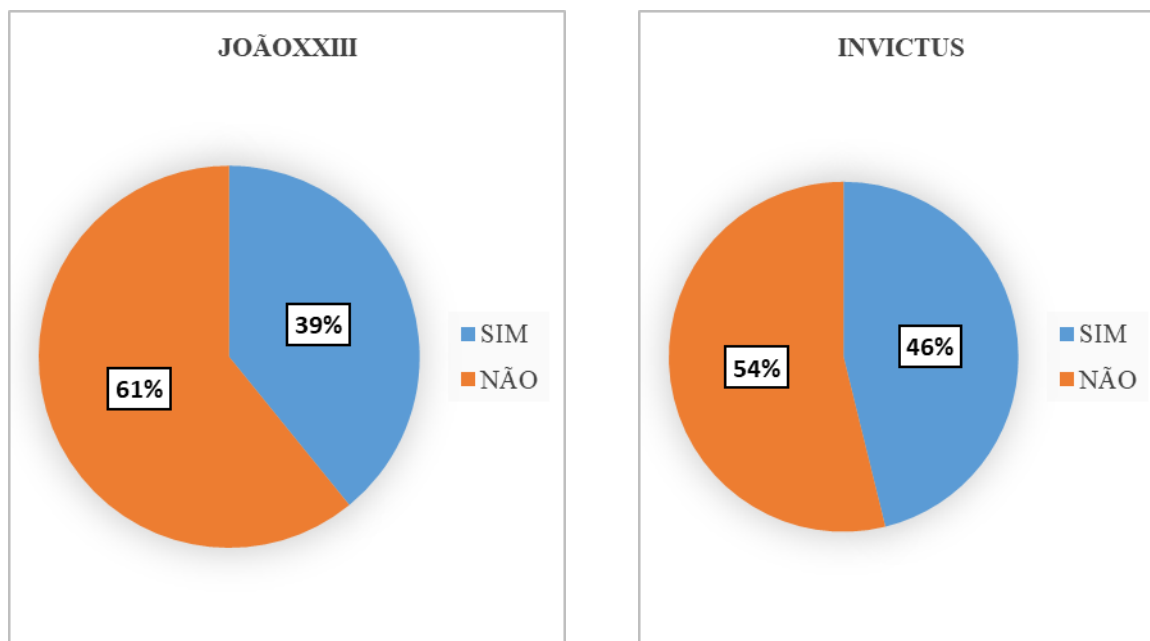


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao chegarmos à questão “Você sabe o que são relações de gênero?”, os resultados, infelizmente, foram similares. Mesmo tratando-se de escolas diferentes, com dinâmicas diferentes, a maior parte das discentes ainda afirma desconhecer o significado da palavra gênero. Apesar de alarmante, tal resultado não se mostra conflitante se considerarmos as respostas para as duas perguntas anteriormente expostas. Meninas que não entendem bem o que são relações de gênero não poderão identificar os preconceitos que sofrem e as diferenças na forma como as oportunidades aparecem para homens e para mulheres. Importante acrescentar ainda que, durante a aplicação dos questionários, muitas foram as estudantes que me perguntaram o que esse termo significava, ao que respondi que eu não poderia explicar naquele momento, já que a pesquisa parte do conhecimento prévio dessas sujeitas selecionadas.

Gráfico 6 - Dados sobre “Você sabe o que são relações de gênero?”, Escola João XXIII.

Gráfico 7 - Dados sobre “Você sabe o que são relações de gênero?”, Escola Invictus.

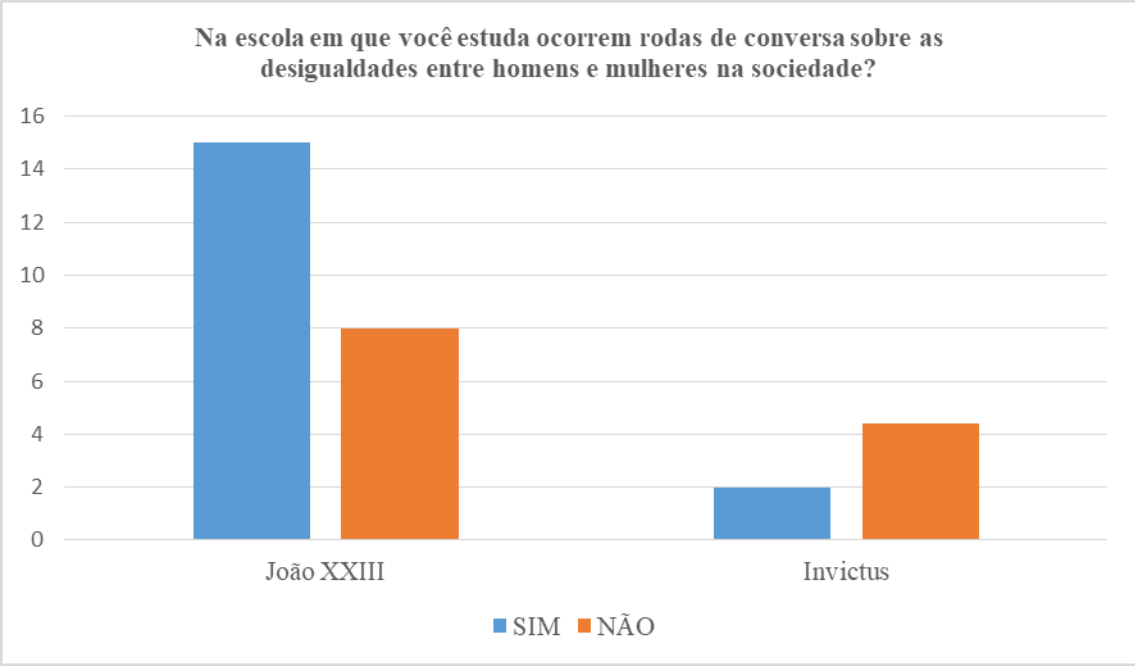


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Avançando para a penúltima pergunta, foi questionado “Na escola em que você estuda ocorrem rodas de conversa sobre as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade?”. O resultado, nesse caso, mostrou-se divergente, tanto entre as duas instituições, quanto com relação à pergunta anterior. Entre as alunas da escola João XXIII, a maior parte afirmou que ocorrem sim rodas de conversa na escola. Muitas dessas meninas que responderam positivamente a essa questão, são as mesmas que disseram não ter domínio sobre o conceito de gênero. Já no colégio Invictus, predominaram as respostas negativas nesse quesito, assim como na pergunta anterior.

Gráfico 8 - Dados comparativos sobre “Na escola em que você estuda ocorrem rodas de conversa sobre as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade?”.

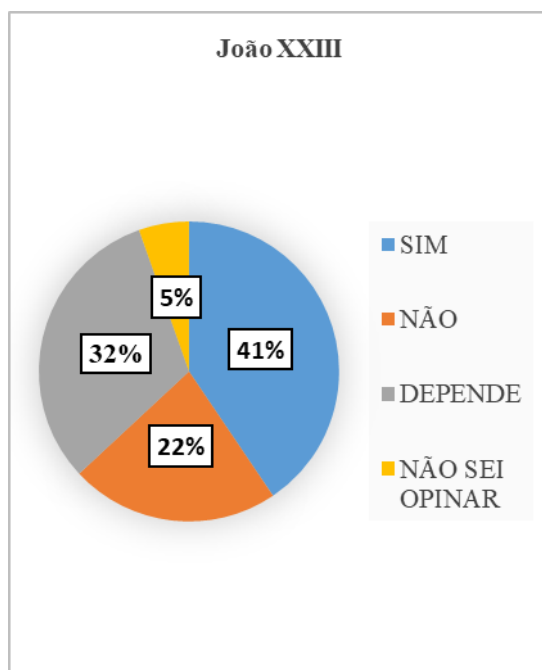


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

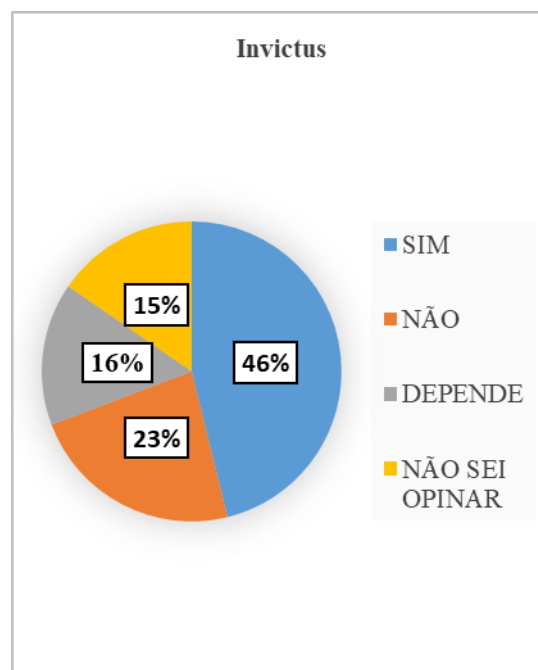
Encerramos o questionário perguntando “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento?”, oferecendo quatro opções de resposta. Os números das respostas nas duas instituições foram similares, prevalecendo as que responderam que “SIM”, apesar de algumas não terem uma definição clara sobre o assunto. Ainda assim, chamo a atenção para o fato de um número considerável ter respondido “NÃO” a esta questão.

Gráfico 9 - Dados sobre “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento?”, escola João XXIII.

Gráfico 10 - Dados sobre “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento?”, escola Invictus.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apresentados os resultados do questionário das alunas, seguiremos agora para os resultados das professoras que responderam à pesquisa.

B) Caracterizando as professoras

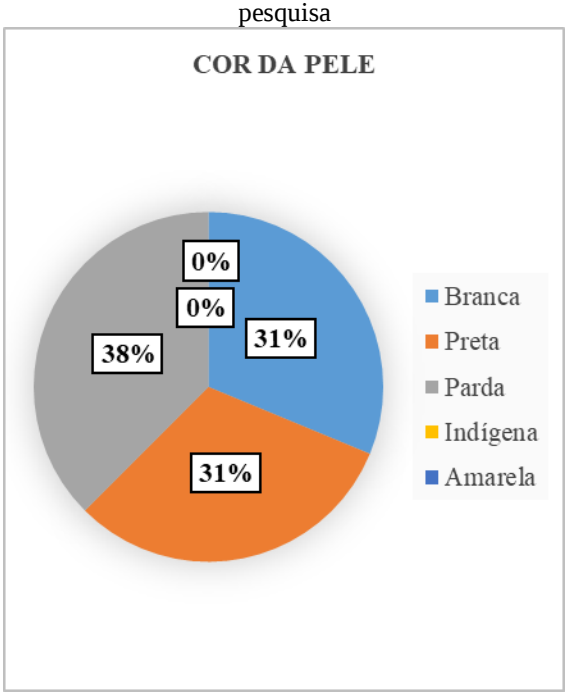
O questionário destinado às professoras foi enviado também por WhatsApp, através de uma linha de transmissão, para que fosse respondido sem a minha presença, fora do horário de trabalho. Com relação às professoras da escola João XXIII, a maior parte respondeu no mesmo dia e, aquelas que demoraram mais tempo, só o fizeram por questões de falhas no envio do formulário. Já as professoras do Invictus acabaram apresentando mais morosidade. Algumas precisaram ser lembradas três vezes para poder enviar o questionário.

Da mesma forma que com as alunas, a primeira pergunta foi “Você se identifica como mulher?”, com 100% de resposta afirmativa. Também como no formulário das estudantes, essa foi uma das poucas unanimidades.

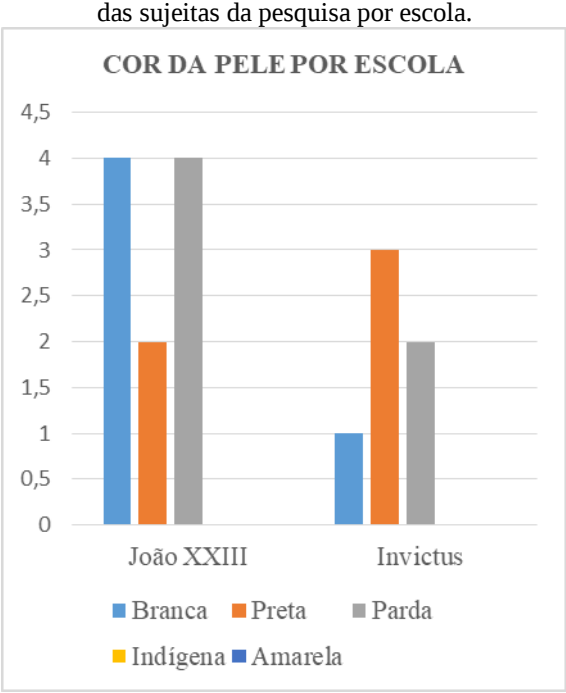
Sobre a cor da pele, nenhuma das participantes da pesquisa se identifica como indígena ou amarela e, considerando os números das duas instituições, há um equilíbrio entre as que se identificam como pardas, como pretas ou como brancas. Porém, numa análise individual de cada escola, há uma predominância entre as que se consideram pretas no colégio Invictus, enquanto na escola João XXIII a maior parte divide-se entre brancas e pardas.

Gráfico 11 - Dados sobre a cor da pele das sujeitas da

Gráfico 12 - Dados comparativos sobre a cor da pele



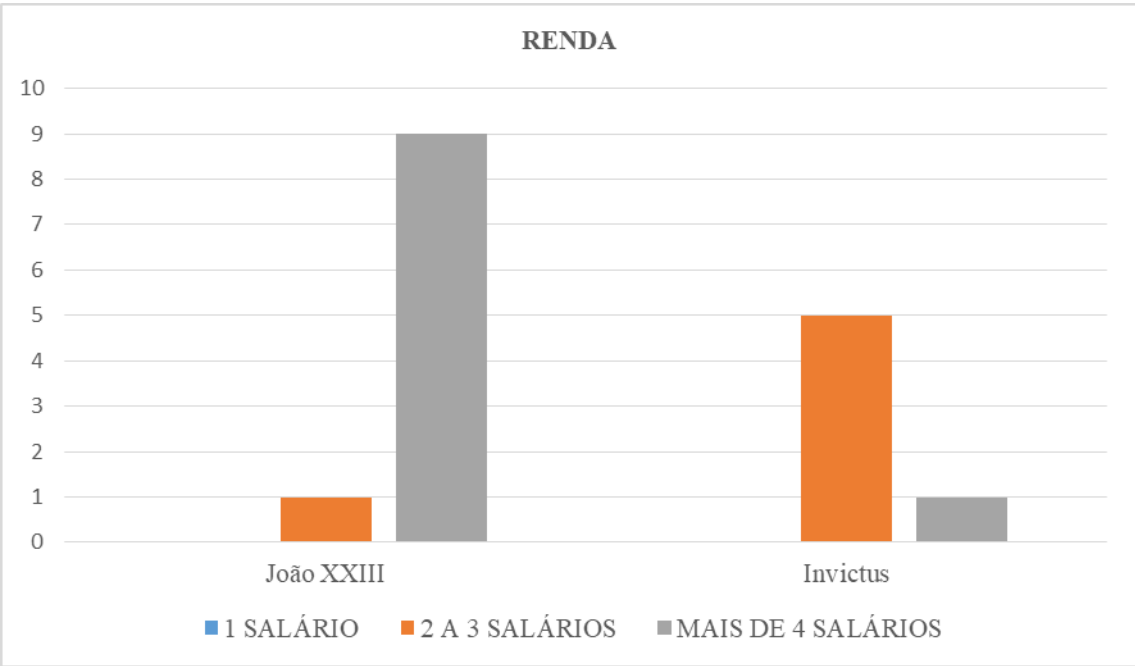
Fonte: Elaborado pela autora (2024).



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao tratarmos sobre a renda, o resultado mostrou variações mais significativas. Nenhuma das docentes que responderam ao questionário possuem renda de apenas um salário mínimo. A maioria das professoras do colégio Invictus somam entre dois ou três salários como renda, enquanto a maior parte da escola João XXIII possui mais de quatro salários.

Gráfico 13- Dados comparativos sobre a renda das sujeitas da pesquisa.

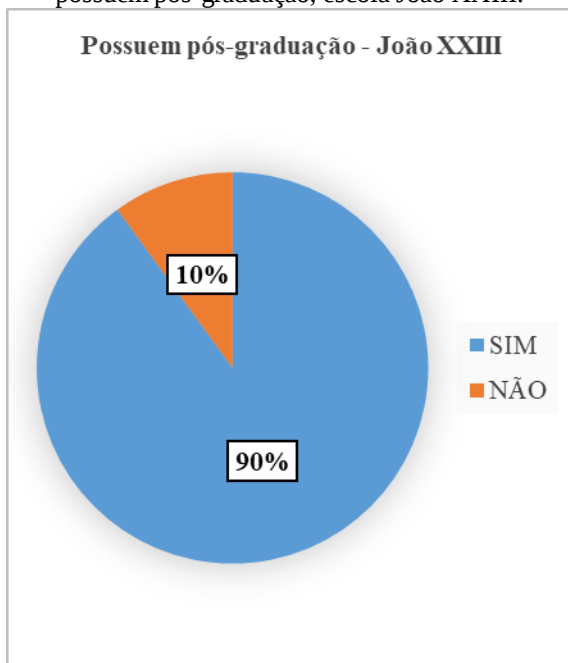


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com relação ao bairro onde as professoras moram, existe uma grande variedade de respostas, que incluem bairros de outras cidades e, até mesmo, de outro estado. Dentre as entrevistadas do colégio Invictus, três professoras residem na cidade de Cabedelo, em bairros de classe média/alta, como Praia do Poço e Camboinha. As outras três moram na cidade de João Pessoa, também em bairros de classe média/alta, como Bessa e Jardim São Paulo. Quanto à escola João XXIII, a maior parte (sete) reside na cidade de Cabedelo, em bairros de classe média/alta, como Intermares e Ponta de Campina; outras duas residem em bairros também de classe média/alta de João Pessoa, como Bessa e Jardim Oceania; há ainda uma docente do estado do Rio Grande do Norte.

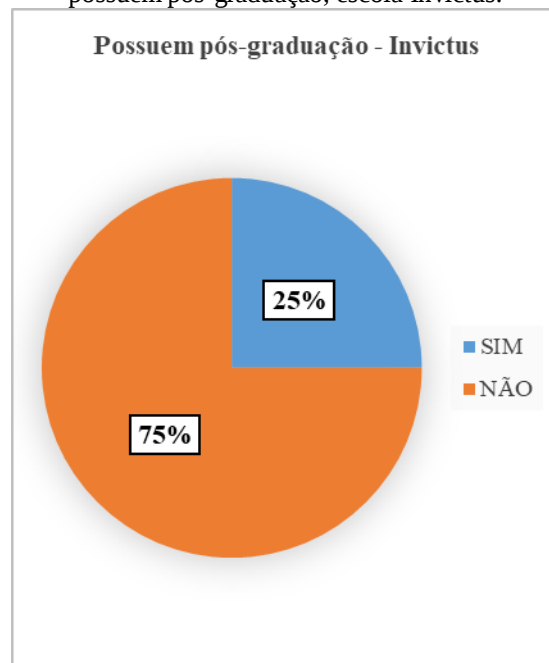
O questionário seguiu registrando as diversas áreas de formação das professoras, que mostra diversidade óbvia pelo fato de as participantes da pesquisa atuarem no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Somada à questão da formação, foi perguntado se as professoras possuem pós-graduação, o que apresentou um resultado bem diferente entre os dois espaços. Nove das dez docentes da escola pública possuem esse tipo de formação, enquanto na instituição privada o número é de apenas duas das seis que responderam ao questionário.

Gráfico 14 - Dados sobre sujeitas da pesquisa que possuem pós-graduação, escola João XXIII.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Gráfico 15 - Dados sobre sujeitas da pesquisa que possuem pós-graduação, escola Invictus.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim como no questionário direcionado às alunas, foi perguntado às professoras “Você sabe o que são relações de gênero?”, obtendo como resultado quase uma unanimidade. Das dezesseis docentes que responderam ao questionário, somando os dois espaços escolares, quinze afirmaram que sim, conhecem o que são relações de gênero. Apenas uma professora da escola João XXIII disse não saber.

Situação similar de quase unanimidade ocorreu quando perguntado “Você considera que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que os homens na sociedade brasileira?”. Quatorze das dezesseis acreditam que não, enquanto apenas duas, também da escola João XXIII, responderam que “SIM”.

O questionário continua trazendo duas perguntas que tratam sobre a prática escolar dessas profissionais. Primeiro foi questionado “Você já abordou assuntos referentes à história das mulheres e/ou das relações de gênero em sala de aula?”. Em seguida, foi perguntado, no caso de resposta afirmativa na questão anterior, se houve alguma resistência ou algum problema. No colégio Invictus, todas responderam que abordam as temáticas em suas aulas e que nunca sentiram resistência. Já na escola João XXIII os resultados apresentaram mais variações. Das dez docentes participantes da pesquisa, seis afirmaram já ter abordado o tema em sala de aula. Dessas, apenas três relatam ter sentido algum tipo de resistência:

Tabela 2 - Resistência/problema enfrentados ao abordar assuntos referentes à história das mulheres e/ou das relações de gênero em sala de aula. – Escola João XXIII

PROFESSORA R.	“Sim. Ainda observo muitas falas preconceituosas em sala de aula, principalmente por parte do público masculino ao abordar esses temas”.
PROFESSORA E.	“Alguns alunos afirmam ficar em desvantagem ao discutirmos e defendermos os Direitos das mulheres, e se colocam na mesma situação delas, necessitando, também, de leis para protegê-los. Sendo assim, acham desnecessária a discussão sobre o tema. Questionam também a necessidade de se ter a Lei Maria da Penha. Muitos se sentem incomodados, sorriem, expressam raiva ou ódio quando dialogamos sobre a diversidade de gênero”.

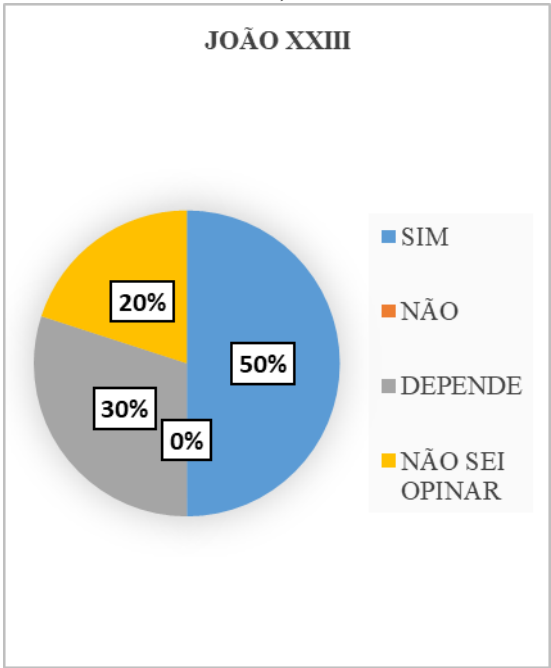
PROFESSORA L.	“Sim. As resistências acontecem de forma velada, por meio de comentários machistas implícitos e explícitos de homens e também até de mulheres”.
---------------	---

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Gostaria de chamar a atenção para os tipos de problemas relatados pelas professoras na tabela acima. Mesmo estas profissionais afirmando ser uma constante o trabalho em sala de aula sobre as relações de gênero, os comentários machistas, inclusive por parte das meninas, parecem se repetir. E é justamente essa permanência de um discurso sexista e a necessidade de desconstruí-lo que nos trouxe até esta pesquisa.

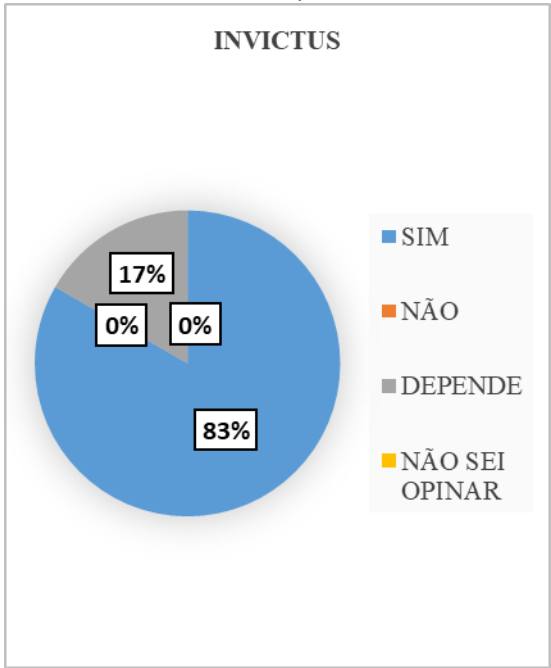
O questionário das docentes, foi finalizado da mesma forma que o das alunas, perguntando “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento?”. A diversidade de respostas a este questionamento foi menor do que no caso das alunas. Porém, destaco o fato de que nenhuma professora respondeu “NÃO” para essa pergunta. Além disso, entre as do colégio Invictus prevaleceu a resposta “SIM”, enquanto na escola João XXIII foi demonstrada uma maior dúvida sobre o tema.

Gráfico 16 - Dados sobre “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento?”, escola João XXIII.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Gráfico 17 - Dados sobre “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento?”, escola Invictus.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

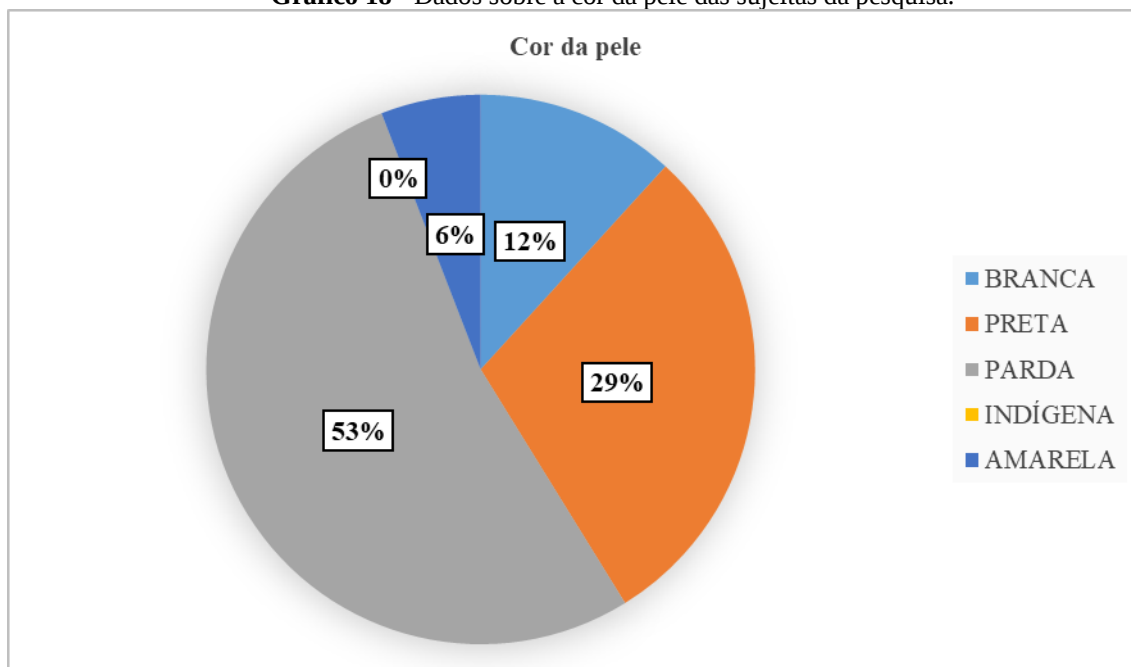
Para finalizar a coleta de dados, foi aplicado um terceiro questionário com as funcionárias das duas instituições, cujos resultados serão apresentados a seguir.

C) Caracterizando as funcionárias

O último questionário também foi enviado por link do Google Forms, pelo WhatsApp, para ser respondido pelas participantes sem a minha presença. Foi aplicado às funcionárias dos dois espaços pesquisados e acabou por trazer uma grande diversidade de respostas, o que não chega a ser surpreendente, visto que foram sujeitas que ocupam variadas funções que responderam às perguntas. Da mesma forma que nos questionários anteriores, a primeira pergunta foi “Você se identifica como mulher?”, e a resposta foi 100% positiva. As três questões seguintes também seguiram o padrão dos demais formulários.

Sobre a cor da pele, houve uma predominância das mulheres que se consideram pardas. Nenhuma se identificou como indígena, porém, para o meu espanto, uma sujeita declarou ser amarela. No entanto, pelo menos aparentemente, nenhuma das participantes apresenta origens orientais.

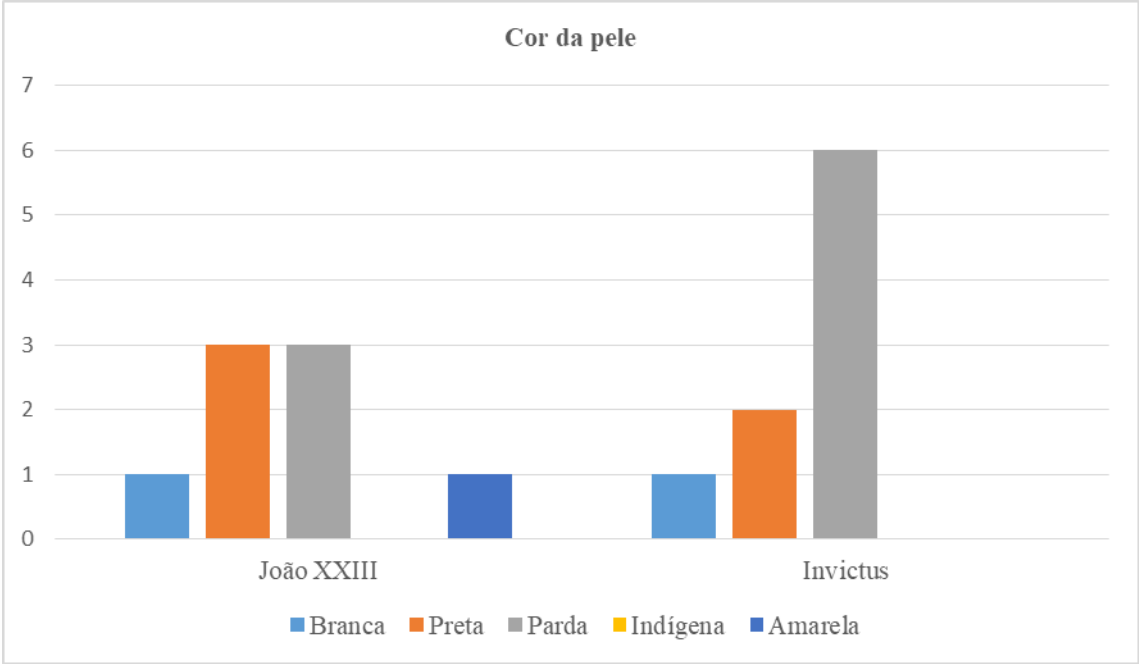
Gráfico 18 - Dados sobre a cor da pele das sujeitas da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Analisando individualmente cada espaço pesquisado, foi apresentada uma sutil diferença entre os números. Enquanto no colégio Invictus a maior parte realmente se vê como parda, na escola João XXIII a maior parte divide-se entre pretas e pardas.

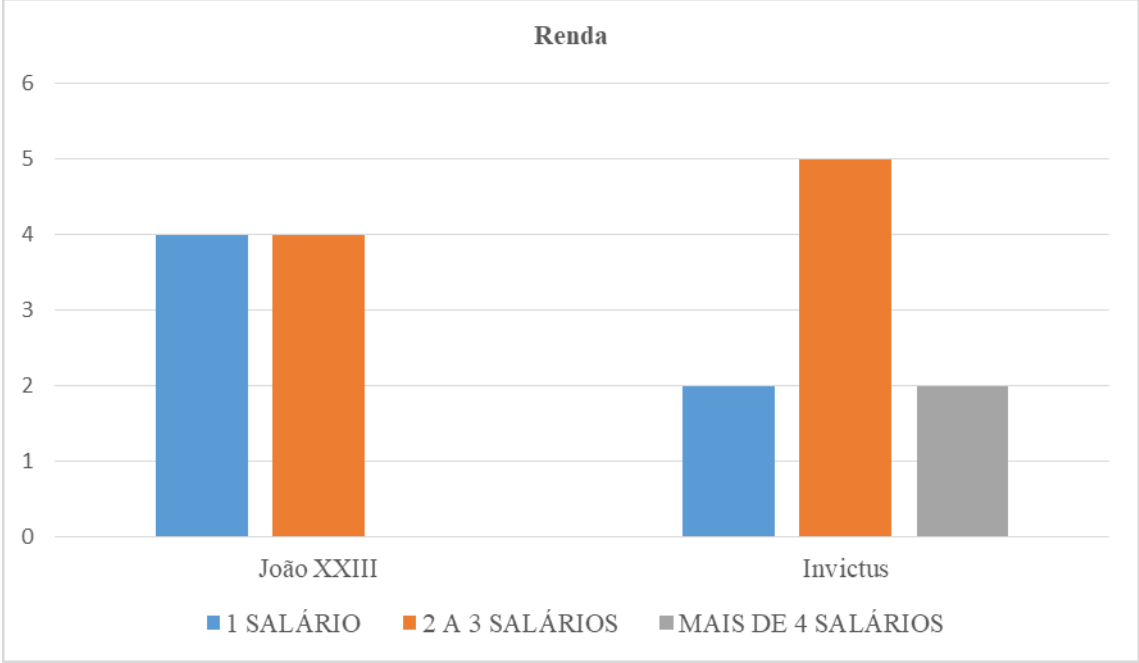
Gráfico 19- Dados comparativos sobre a cor da pele das sujeitas da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com relação à renda, a maior parte das funcionárias afirmou receber entre dois e três salários mínimos, sendo que nenhuma das entrevistadas da escola João XXIII recebe mais de quatro salários, ao passo que metade recebe apenas um salário mínimo.

Gráfico 20 - Dados comparativos sobre a renda das sujeitas da pesquisa.

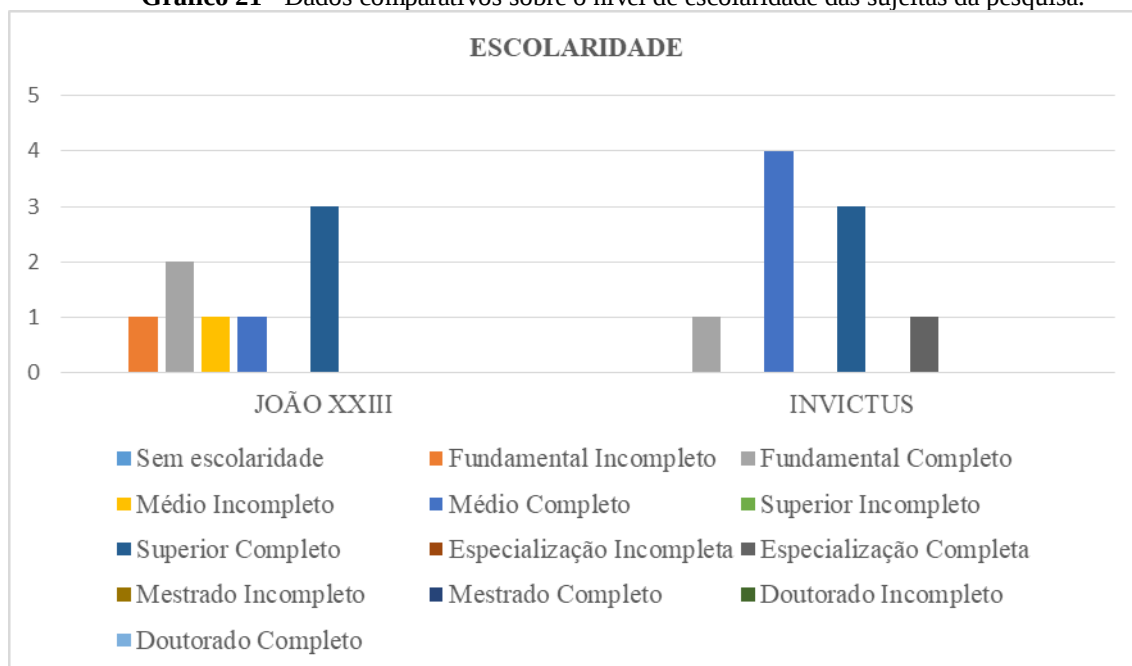


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Partindo para os bairros e cidades onde as funcionárias residem, há uma unanimidade com relação à cidade, já que todas moram em Cabedelo. As participantes da pesquisa do colégio Invictus residem todas em bairros centrais da cidade, considerados de classe média, como Centro, Ponta de Matos e Camalaú. Já a variedade de bairros apresentada entre as funcionárias da escola João XXIII é bem maior, com apenas três delas morando no Centro e Camalaú. As demais ocupam regiões periféricas da cidade, como Jardim Brasília (local onde a instituição pública está localizada), Jardim Manguinhos, Jacaré, Portal do Poço.

Para esse grupo foi questionado sobre o nível de escolaridade. Entre as participantes do colégio Invictus, o menor nível relatado é de Ensino Fundamental Completo, e o maior de Especialização. Já entre as funcionárias do Invictus, as variações vão de Ensino Fundamental Incompleto até no máximo Ensino Superior.

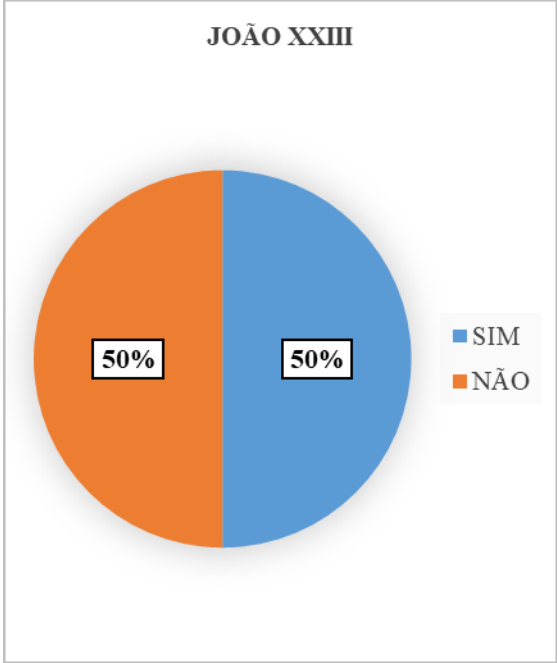
Gráfico 21 - Dados comparativos sobre o nível de escolaridade das sujeitas da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

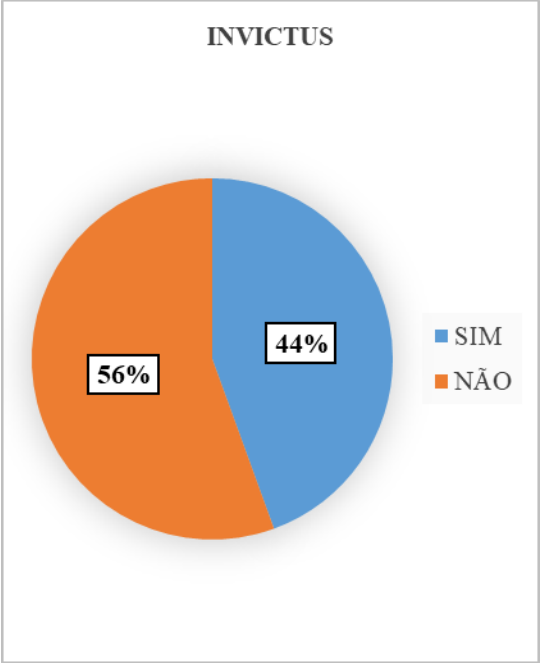
Assim como nos questionários anteriores, foi perguntado “Você sabe o que são relações de gênero?” e “Você considera que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que os homens na sociedade brasileira?”. Para a primeira pergunta a resposta foi positiva para 100% das mulheres participantes do colégio Invictus. Já na escola João XXIII, apenas cinco das oito funcionárias afirmaram saber o que são relações de gênero. Com relação a segunda pergunta, o resultado demonstrou mais equilíbrio entre os dois espaços pesquisados.

Gráfico 22 - Dados sobre “Você considera que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que os homens na sociedade brasileira?”, escola João XXIII.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

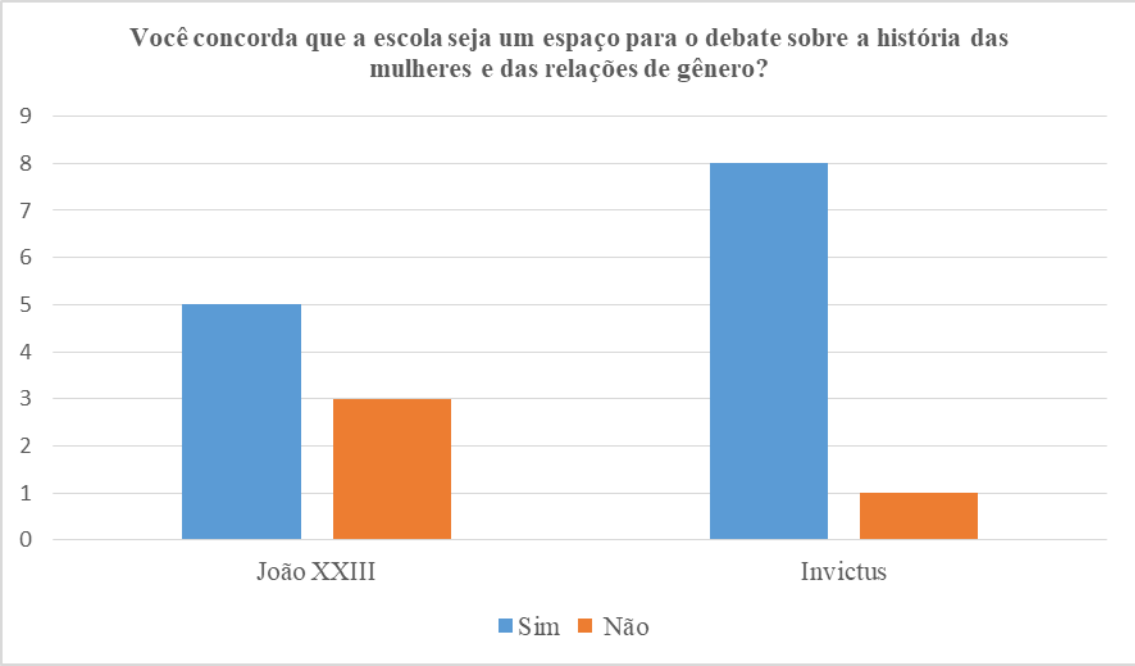
Gráfico23 - Dados sobre “Você considera que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que os homens na sociedade brasileira?”, escola Invictus.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Foi perguntado, ainda, para as funcionárias “Você concorda que a escola seja um espaço para o debate sobre a história das mulheres e das relações de gênero?”. Da mesma forma que em outras perguntas anteriores, a maior parte das respostas positivas vieram do colégio Invictus, apesar de em ambas as instituições ter prevalecido a resposta “SIM”.

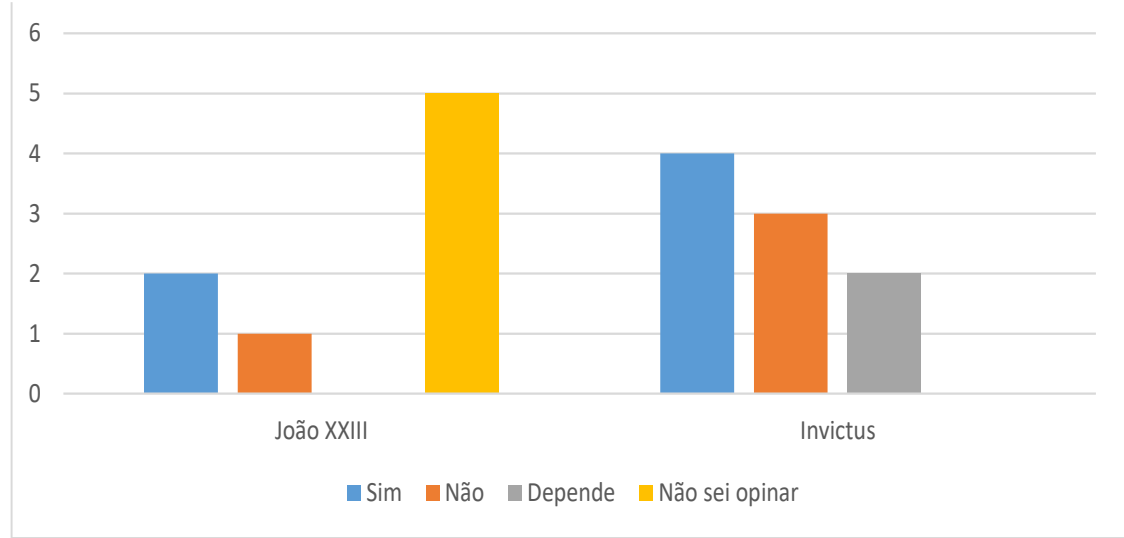
Gráfico24 - Dados comparativos sobre “Você concorda que a escola seja um espaço para o debate sobre a história das mulheres e das relações de gênero?”.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Finalizando o questionário, foi perguntado, assim como nos demais, “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento? ”. Mais uma vez as respostas revelaram um significativo contraste entre as duas instituições: no colégio Invictus prevaleceram as funcionárias que responderam positivamente à questão, porém com um número alto de mulheres que responderam “NÃO”; na escola João XXIII a maioria assume não saber opinar sobre a temática.

Gráfico25: Dados comparativos sobre “Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento?”.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a exposição dos dados coletados, passaremos, no capítulo 2, a problematizá-los, confrontando seus resultados com a literatura que trata sobre os conflitos de gênero e a legislação que rege, atualmente, nossas práticas docentes, como a Base Nacional Comum Curricular e os Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas.

Capítulo 2 - Relações de gênero no espaço escolar: identificando conflitos e silêncios

Nós fomos forçadas em nossos corpos e em nossas mentes a corresponder, sob todos os aspectos, à *ideia* de natureza que foi determinada para nós. De tal forma distorcida, que nosso corpo deformado é o que chamam de “natural”, o que deve existir como tal diante da opressão. De tal forma distorcida, que no fim a opressão parece ser uma consequência dessa “natureza” dentro de nós (uma natureza que é apenas uma *ideia*). (Wittig, 2019, p. 83).

2.1 Mulheres no espaço escolar: analisando os resultados dos questionários através de uma análise qualitativa

O segundo capítulo desta dissertação se propõe a partir das questões expostas através da aplicação dos questionários às sujeitas que participaram da pesquisa para refletir sobre os conflitos presentes entre às diversas camadas componentes deste trabalho. E este é o primeiro ponto a ser destacado.

A identidade do grupo “mulheres” vem sendo posta em questão de maneira sistemática pelas feministas negras e pelas feministas socialistas, ao menos desde os anos 1960. A crítica não nasceu nesse ponto, é claro. Mas o debate que se estabeleceu a partir de meados do século XX alterou radicalmente o pensamento e o ativismo feministas, que passaram a operar com noções mais complexas das experiências e das necessidades das mulheres, vistas em suas diferenças e do prisma das desigualdades de classe, raça, etnia, sexualidade, geração. (Biroli, 2018, p. 9).

Considerando desde então esta diversidade, o termo interseccionalidade “Surge da crítica feminista negra às leis antidiscriminação subscrita às vítimas do racismo patriarcal.” (Akotirene, 2019, p. 18). E, para seguirmos nossa escrita, precisamos primeiro conceitualizar este termo. Lugones (2020) afirma que “A interseccionalidade revela o que não conseguimos ver quando categorias como gênero e raça são concebidas separadas uma da outra.” (p. 59). Para Akotirene (2019),

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (p. 19).

Se em outros momentos da minha trajetória acadêmica, as pesquisas produzidas mantiveram um olhar mais generalista, fruto do próprio meio acadêmico ainda em processo de desconstrução, esta dissertação é, além de outros aspectos, uma oportunidade de colaborar com outro cenário que se apresenta, em busca de equidade. E foi esse pensamento que norteou a construção dos questionários aplicados a alunas, professoras e funcionárias das duas escolas.

Iniciemos analisando os primeiros questionamentos, relacionados a dados pessoais, que foram feitos igualmente aos três grupos participantes da pesquisa: cor da pele, renda salarial da casa, local da residência (bairro/cidade).

Os questionários abordam a questão da cor da pele logo no início e os resultados obtidos refletem uma tendência que, infelizmente, ainda é bastante comum. A maior parte das mulheres que responderam os questionários se reconhecem como pardas. Os números se mostraram mais equilibrados entre o grupo das professoras, estando os números de pardas, brancas e pretas bem similar. Já entre as alunas e funcionárias, o número de pardas foi superior, contrastando com números bem menores para as que se veem como pretas. E quando consideramos os números para indígenas, eles desaparecem entre professoras e funcionárias, restando apenas uma aluna da escola João XXIII que se identificou como tal.

Sobre a questão indígena, números como estes nos lembram sobre

[...] o apagamento político dos povos originários enquanto constituintes do povo brasileiro diante da reconhecida marca africana em nossa cultura. Mesmo aceitando a importância seminal da cultura e das tradições africanas entre nós, o Brasil não se reconhece como um país claramente afro-indígena. (Hollanda, 2020, p. 24).

No caso da cidade de Cabedelo, onde ficam situadas as escolas pesquisadas, não há presença de comunidades indígenas, o que poderia servir para explicar esse distanciamento e falta de identificação. Porém, quando voltamos nosso olhar para as que se identificam como pretas, muitas são as nuances reveladas.

Uma única funcionária, da escola João XXIII, se identificou como amarela, sendo que nenhuma das pessoas que responderam aos questionários aparenta ser de origem oriental. E esta funcionária é preta, possuindo pele bem retinta. Eu já havia presenciado, na mesma escola, situação similar a esta, quando uma aluna, ao responder um formulário para participar de votação da Lei Orçamentária Anual, a mesma se identificou como parda, sendo ainda mais retinta que a funcionária participante da pesquisa. Como pontuou Grada Kilomba (2021, p.145) “Essa repentina incapacidade de ver ‘raça’ [...] parece se relacionar a um mecanismo de negação massivo, no qual a *negritude* é apenas admitida na consciência em sua forma negativa [...]”.

Essa negação, no Brasil, toma formas específicas, que são fruto do nosso processo de colonização. Hollanda (2020) afirma que

Essa proximidade entre colonizador-colonizado não pode ter deixado de trazer marcas profundas na lógica da construção de nossas relações de poder, na ambiguidade das figuras simbólicas nacionais e na percepção da violência que ganha vários tons de simulação. (p. 23).

Na mesma obra, Castro (2020) aponta que

Desde a perspectiva decolonial, o racismo das sociedades contemporâneas não é biológico, mas sim epistêmico, sua raiz está no poder de quem controla a produção de conhecimento, o poder de classificar e hierarquizar os seres humanos a partir de um ideal supostamente neutro de humanidade, mas na verdade eurocêntrico. (p. 144).

Vê-se com os exemplos acima descritos que a raça ainda é um tabu e se identificar como preta continua a ser associado como algo negativo. E quando comparamos uma escola com a outra, novas camadas são expostas.

Da escola João XXIII, 15 alunas das 23 participantes se consideram pardas, enquanto apenas três se veem como pretas. Mas estes números não refletem a realidade. A maior parte das alunas desta instituição apresentam traços de negritude em seus cabelos, lábios, além da própria cor da pele. Já no caso da escola Invictus, o que chama a atenção é o fato da maioria das alunas (sete) se reconhecerem como brancas, mesmo nenhuma delas tendo origem ou ascendência direta estrangeira, enquanto apenas duas se identificaram como pretas. Observa-se que a maior parte das alunas da instituição particular não possui traços afro como visto na escola pública. No entanto, esse número restrito de duas alunas também expõe sinais de negação.

Entre as professoras, houve também um significativo contraste, porém o inverso do que ocorreu com as alunas. Na escola João XXIII a minoria se identificou como preta (apenas duas), enquanto que as assim identificadas foram a maioria (três) no colégio Invictus.

Com relação às funcionárias, de todas as que participaram da escola João XXIII, apenas uma se colocou como branca, assim como ocorreu também no colégio Invictus. Porém, enquanto na segunda a maior parte se vê como parda, na primeira houve um equilíbrio entre pardas e pretas.

No entanto, para que realmente seja feita uma análise interseccional, vamos aproveitar essas informações das funcionárias e cruzar com outros dados perguntados a este grupo. Para tal, observemos a tabela comparativa abaixo:

Tabela 3 - Análise interseccional entre funcionárias das duas escolas.

Escola	Cor da pele	Função na escola	Renda salarial	Bairro onde mora	Nível de escolaridade
		Coordenadora	2 a 3 salários	Centro	Pós-graduação (Especialização)

INVICTUS	Parda	Inspetora	1 salário	Camalaú	Ensino Superior
		Secretária	2 a 3 salários	Ponta de Matos	Ensino Médio
		Secretária	1 salário	Camalaú	Ensino Superior
		Cantina	2 a 3 salários	Camalaú	Ensino Médio
		Serviços gerais	2 a 3 salários	Camalaú	Ensino Fundamental
	Preta	Secretária	2 a 3 salários	Camalaú	Ensino Médio
		Serviços gerais	Mais de 4 salários	Centro	Ensino Médio
	Branca	Diretora	Mais de 4 salários	Ponta de Matos	Ensino Superior
JOÃO XXIII	Parda	Coordenadora	1 salário	Camalaú	Ensino Superior
		Inspetora	1 salário	Camalaú	Ensino Médio incompleto
		Secretária	1 salário	Camboinha	Ensino Superior
	Preta	Secretária	2 a 3 salários	Portal do Poço	Ensino Superior
		Merendeira	2 a 3 salários	Jardim Manguinhos	Ensino Fundamental incompleto
		Serviços gerais	1 salário	Jardim Brasília	Ensino Médio.
	Branca	Merendeira	2 a 3 salários	Centro	Ensino Fundamental
	Amarela	Serviços gerais	2 a 3 salários	Jacaré	Ensino Fundamental

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Considerando exclusivamente as funcionárias do colégio Invictus, percebe-se que nenhuma delas reside em bairros periféricos da cidade de Cabedelo, apesar da renda de algumas ser de um salário mínimo. Com relação ao nível de escolaridade, também não há um

grande contraste: somente uma funcionária possui apenas o ensino fundamental, enquanto as demais possuem pelo menos o ensino médio, estando todas com seus respectivos níveis já concluídos.

No entanto, ao debruçarmos nossa análise sobre as funcionárias da escola João XXIII, a situação é mais desnivelada. Das oito que responderam ao questionário, metade mora em bairros periféricos da cidade (Jacaré, Jardim Brasília, Jardim Mangueiros e Portal do Poço). Dessas quatro, apenas uma possui ensino superior. E ainda considerando a questão da escolaridade, vemos que apenas três das participantes da pesquisa nesta instituição possuem curso superior, mas nenhuma tem pós-graduação. Além disso, existem dois casos de inconclusão de nível. Contudo, quando atentamos para a renda salarial, vemos que não há muita diferença entre os valores recebidos pelos diferentes cargos como vemos no colégio privado. Isto pode ser explicado, em parte, pelo fato de todas as funcionárias da escola estadual trabalharem em regime de contrato e nenhuma ser efetiva, expondo a desvalorização que existe na rede estadual com relação aos seus funcionários terceirizados e temporários.

Por fim, considerando os dados da tabela, também podemos destacar que nenhuma das mulheres que se identificaram como pretas possuem, nas duas instituições, qualquer cargo de chefia ou liderança. Dividem-se entre a secretaria e as atividades de cuidado, como os serviços gerais ou a merenda.

Dados como esses escancaram visões como a de Sylvia Walby “[...] de que a opressão das mulheres permaneceu, porém transformada. ‘Elas não são mais barradas das arenas públicas, mas são ainda assim subordinadas nessas arenas’ [...]”. (Biroli, 2018, p. 31). Sendo assim, a presença de algumas mulheres em determinadas funções não deve ser encarada como uma vitória, mas apenas como a perpetuação de práticas da vida privada e de traços que fazem com que o movimento feminista não possa ser visto como homogêneo. “As atividades realizadas *em prol de outras pessoas* assumem padrões condicionados pelas hierarquias de raça e de classe”. (Biroli, 2018, p. 69). E a predominância de mulheres negras nestas funções tem um forte significado, que não pode ser reduzido à questão de gênero.

Com relação aos bairros onde residem professoras e alunas, apenas uma professora da escola João XXIII reside em bairro periférico, que é Jardim Brasília, mesmo bairro onde a escola está localizada. Já entre as professoras do colégio Invictus não há nenhuma que resida em bairros periféricos, mesmo as que moram na cidade de João Pessoa. Porém, quando retomamos a análise das alunas, o contraste entre as duas instituições de ensino volta a ocorrer.

Das alunas do colégio Invictus, apenas três residem em bairros circundados por comunidades periféricas: uma no Portal do Poço, outra no Monte Castelo (bairro onde se localiza a escola) e uma terceira no Jardim Camboinha. Contudo, na escola João XXIII, das 23 que responderam o questionário, 15 moram em regiões periféricas, como Renascer, Portal do Poço e, a maioria, em Jardim Manguinhos, vizinho ao bairro de localização da escola.

A separação dessas alunas entre uma instituição pública e uma privada, e entre bairros periféricos ou não, podem ser parcialmente entendidas quando observamos suas rendas. Enquanto a maior parte das alunas do colégio Invictus possuem renda entre dois e três salários, chegando algumas a ter até mais de quatro salários, na escola João XXIII a maioria possui apenas um salário como renda, algumas chegando a ter entre dois e três, mas nenhuma acumulando mais de quatro salários.

Seguindo na observação dos resultados, perguntamos aos três grupos se consideram que as mulheres possuem as mesmas oportunidades que os homens. Entre alunas e professoras, nas duas instituições, o resultado foi negativo para a maioria. No entanto, quando debruçamos nosso olhar para os números das funcionárias, o resultado ficou equilibrado nas duas instituições, com metade respondendo negativamente, ao passo que metade respondeu positivamente.

Dentre as que responderam que as mulheres possuem sim as mesmas oportunidades que os homens, não encontramos nenhuma funcionária que ocupa algum cargo de liderança, em ambas as instituições de ensino. Apenas merendeiras e cantineira, algumas secretárias e algumas auxiliares de serviços gerais defendem essa igualdade. Vale destacar também que todas estas que responderam positivamente não possuem ensino superior, configurando somente entre os níveis escolares fundamental e médio.

O primeiro ponto a ser levantado diante dessa posição é o perigo que a falta de consciência sobre essa desigualdade por parte de algumas mulheres representa, e como isso ainda é construído e reproduzido. Como afirma Colling (2013)

Se historicamente o feminino é entendido como subalterno e analisado fora da História, porque sua presença não é registrada, libertar a História é falar de homens e mulheres numa relação igualitária. Falar de mulheres não é somente relatar os fatos em que estiveram presentes, mas reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitos, desconstruir a história da história feminina para reconstruí-la em bases mais reais e igualitárias. (p. 36).

Esse processo de exclusão de que trata Colling está presente em diversas camadas sociais, mas não podemos ignorar o fato de que a falta de acesso a um conhecimento crítico torna essas situações de silenciamentos mais aparentes e frequentes. O não acesso ao

conhecimento acadêmico, mais atualizado e em consonância com discussões que se atualizam em constância, pode ter levado essas funcionárias a responderem o questionário considerando apenas suas percepções do cotidiano, individualmente, sem considerar o todo, ou sem reconhecer realmente onde estão as desigualdades enfrentadas pelas mulheres.

Essa provável confusão se faz aparente quando as mesmas funcionárias (à exceção de uma) que afirmaram que mulheres e homens possuem as mesmas oportunidades de trabalho, responderam que sabem o que são relações de gênero. Vale lembrar aqui que de acordo com Scott (2019) “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” (p. 67). Ainda sobre o conceito, Louro (1997) diz que “As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.” (p. 22).

Sendo assim, entender o que é gênero sem perceber as desigualdades de oportunidades entre homens e mulheres representaria, no mínimo, um domínio conceitual raso.

Seguindo analisando a pergunta “Você sabe o que são relações de gênero?”, novos questionamentos aparecem. Enquanto entre as professoras, apenas uma respondeu negativamente, a maior parte das alunas em ambas as instituições escolares declararam não saber. Além de reafirmar a necessidade de buscar a construção de um conhecimento mais crítico nas aulas de História, me faz repensar minhas próprias práticas docentes. Como professora atuante nas duas escolas, posso atestar a realização de atividades que colocam em destaque o protagonismo feminino e tratam sobre equidade, combate à violência doméstica, dentre outros aspectos. Contudo, a resposta negativa da maioria das alunas reflete uma insuficiência de familiaridade com conceitos importantes como gênero. O domínio desse conceito, como afirma Scott (2019) “[...] exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais.” (p. 52), visando, como defende Theobald (2010) “[...] uma educação histórica, ou seja, que crianças, jovens e adultos pensem historicamente.” (p.17). Vale lembrar, que o questionário foi aplicado às alunas antes da aplicação do jogo e que, o mesmo, representa apenas uma das possíveis ações a serem utilizadas para mudar esse cenário.

A comparação dos questionários trouxe ainda outras contradições. As alunas, ao serem questionadas se em suas escolas ocorrem rodas de conversa sobre as desigualdades entre homens e mulheres, responderam em sua maioria, nas duas instituições, que não. Entretanto,

quando questionado às professoras se as mesmas já haviam abordado assuntos referentes à história das mulheres ou às relações de gênero, todas as profissionais do colégio Invictus responderam que sim; já na escola João XXIII, foram seis respostas positivas contra quatro negativas. Como explicar um número majoritário de alunas dizer que não debatem um tema e as suas professoras dizerem que sim? Seria mais uma vez a prova de que há uma confusão ou defasagem de entendimento sobre o que é gênero? É nítido que há uma lacuna entre professoras e alunas, entre o que se ensina e o que é aprendido, entre teoria e vivência.

Ainda sobre a abordagem da temática por parte das professoras, foi perguntado se as que responderam positivamente sentiram algum tipo de resistência do alunado durante tais atividades. Nenhuma professora do colégio Invictus relatou qualquer problema, ao passo que na escola João XXIII, três das seis que abordaram o tema sentiram resistência. A PROFESSORA R. afirmou que observa “[...] muitas falas preconceituosas em sala de aula, principalmente por parte do público masculino ao abordar esses temas”. A PROFESSORA E foi mais específica ao dizer que “Alguns alunos afirmam ficar em desvantagem ao discutirmos e defendermos os Direitos das mulheres, e se colocam na mesma situação delas, necessitando, também, de leis para protegê-los. Sendo assim, acham desnecessária a discussão sobre o tema. Questionam também a necessidade de se ter a Lei Maria da Penha. Muitos se sentem incomodados, sorriem, expressam raiva ou ódio quando dialogamos sobre a diversidade de gênero”. Esta fala chama a minha atenção pois consegue compactar os inúmeros tipos de discursos com os quais ainda temos que lidar dentro do ambiente escolar, e que são trazidos à tona de maneira mais enfática quando propomos colocar em discussão especificamente questões relacionadas a gênero e história das mulheres. A PROFESSORA L, alertou, ainda, que os comentários que ela chama de machistas não são exclusivos dos meninos, mas vêm também de algumas meninas.

Essas barreiras criadas, algumas vezes de forma velada e em outras explicitamente, são fruto de reproduções machistas, sexistas e até misóginas, que continuam a propagar que as diferenças entre homens e mulheres seriam meramente biológicas. No entanto, “[...] a divisão criada pelos homens da qual as mulheres têm sido objeto é política [...]” (Wittig, 2019, p. 83). Entender isso se faz fundamental para que tanto meninas como meninos possam verdadeiramente entender o motivo de continuarmos debatendo sobre a história das mulheres e sobre as relações de gênero.

Voltando a analisar o questionário respondido pelas funcionárias, apenas uma do colégio Invictus não concorda que a escola seja um espaço para debater sobre a história das mulheres e as relações de gênero. Por outro lado, apenas cinco das oito funcionárias

concordam que esta temática deva ser abordada no espaço escolar. Interessante ressaltar que todas as funcionárias que deram resposta negativa para a necessidade de abordar sobre gênero na escola afirmaram que sabem o que é gênero. Isso reforçaria, agora por parte das funcionárias, um domínio equivocado sobre tal termo.

Por outro lado, nos atentando às alunas, mesmo demonstrando não terem segurança quanto ao conceito de gênero, além de reconhecerem que as mulheres não possuem as mesmas oportunidades que os homens, a maior parte nas duas instituições escolares afirmou já ter sofrido algum preconceito por ser mulher, o que revela uma certa consciência quanto a atitudes sexistas.

Para finalizar os questionários, foi perguntado aos três grupos se consideram que as mulheres trans também são mulheres e merecem o mesmo respeito. Apesar de nos três casos, nas duas escolas, a maioria ter respondido que sim, o número das que deram outras respostas foi significativo. Apenas entre as professoras não houve resposta negativa. Mas os números de “depende” e “não sei opinar” revelam que essa ainda é uma questão que levanta dúvidas e é escondida por tentativas de apagamento. Como afirma Louro (1997) “Aqui o silenciamento – a ausência de fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. A ignorância é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos ‘bons’ e confiáveis”. (p. 68).

Diante, então, de tantas contradições e incertezas, o que falta no espaço escolar para que a teoria discutida nos espaços acadêmicos, nas formações continuadas e na legislação seja colocada em prática? Esta será a reflexão que pautará o último tópico deste capítulo.

2.2 Espaço escolar e legislação: mudanças e permanências

Como discutido no tópico anterior, as questões referentes à temática gênero ainda são alvo de muitas discussões, divergências e incertezas. A resistência por parte de algumas pessoas em aceitar a presença desse tipo de debate nas escolas vem sendo aos poucos combatida pela nossa legislação. Mas, como toda mudança estrutural não é fácil nem repentina, nossa legislação também vem gradualmente se adequando às novas nomenclaturas e temáticas. Por isso, continuaremos nossa pesquisa debruçando o olhar sobre alguns documentos que norteiam a prática docente nas últimas décadas.

Vamos iniciar essa trajetória falando da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Citada pela primeira vez na Constituição Brasileira ainda na Era Vargas (1930-1945), já se configurou como lei na década de 1960, porém a versão que utilizamos até hoje entra em vigor em 1996,

sendo considerada um marco na educação brasileira e sofrendo posteriormente inúmeras alterações.

No entanto, mesmo com toda a inegável importância da LDB, a menção às questões de gênero inexistem neste documento. A lei menciona no Art. 3º apenas a importância de respeitar a diversidade e os direitos humanos, o que abre espaço para a introdução de tal temática na sala de aula, mas ainda de forma bastante superficial.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) começaram a ser pensados em 1995 para nortear o ensino fundamental, e passam a ser fonte de orientação em 1997, “[...] com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.” (BRASIL, 1998, ao professor).

O PCN de História afirma, em sua primeira parte, ao caracterizar a área, que “[...] os profissionais da escola têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua.” (BRASIL, 1998, p. 30). Para tanto, novas abordagens estariam sendo priorizadas, como

É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à pisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte. (Brasil, 1998, p. 30).

Porém, ao observarmos os objetivos gerais de História, vemos que o mais próximo que o documento chega para falar de igualdade é no último objetivo, que trata sobre “[...] valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos [...]” (Brasil, 1998, p. 43). E segue citando algumas vezes expressões como “combate à discriminação”, “respeito à diversidade”. Apenas no fim da primeira parte, ao citar a necessidade de articulação com os temas transversais, é que a palavra “gênero” aparece: “[...] as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação [...]” (Brasil, 1998, p. 48).

No ciclo três as discussões sobre gênero ou história das mulheres voltam a sumir, reaparecendo no ciclo quatro, relacionadas aos estudos contemporâneos, mas ainda com foco na questão da cidadania, luta pelos direitos das mulheres e contra as desigualdades. Dentro desse contexto, o gênero aparece mais uma vez como uma das possibilidades a serem

trabalhadas dentro de um dos subtemas: “[...] lutas de grupos étnicos e de gênero por identidade cultural [...]” (Brasil, 1998, p. 68).

Passemos agora para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), que entram em vigor em 1998, como forma de obedecer o que estava previsto na LDB, para orientar o planejamento curricular nas escolas e sistemas de ensino no Brasil. Algo que já era sugerido pelos PCNs, passa a ser uma determinação com as DCNs.

Ainda na introdução geral sobre as DCNs, o documento faz menção ao que está determinado na Constituição Federal, defendendo que a educação do país deve estar em consonância com esses objetivos, entre os quais “[...] promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (Brasil, 2013, p.17). Observa-se que a palavra gênero ainda não aparece, e a citação de preconceito pelo sexo, aponta para uma problemática meramente biológica. No entanto, mais a frente, ainda na introdução, o documento trata de direitos humanos e defende que

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes [...] classes sociais, crenças, etnias, gêneros [...]. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (Brasil, 2013, p. 25).

Ao partirmos especificamente para as Diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos, vemos logo em sua fundamentação, diante da defesa da educação como direito, que “A luta pelos direitos civis baseou-se, historicamente, na luta pela igualdade, perante a Lei, de todas as camadas da população, independente de origem social, credo religioso, cor, etnia, gênero e orientação sexual”. (Brasil, 2013, p. 105). O documento segue, ainda na mesma página, chamando a atenção para outra importante questão, já defendida nessa pesquisa:

Nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença, [...] assegurado no espaço público, [que] significa não apenas a tolerância ao outro, *aquele que é diferente de nós*, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos.
[...] espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos. (Brasil, 2013, p. 105).

O documento deixa evidente que as desigualdades sociais são uma questão política a ser resolvida a partir do reconhecimento do direito de ser diferente, e da proteção dos direitos civis, incluindo o direito à educação. Mas será que este discurso sai da teoria e permanece presente durante às orientações práticas das DCNs? A resposta é não. Apesar do documento ser chamado de “diretrizes”, o que vemos é um texto teoricamente bem construído e até bem atualizado (considerando que se trata de um documento de mais de 10 anos atrás), profundamente longo, mas que não traz realmente um direcionamento de como desenvolver tais questões no cotidiano escolar.

Quando partimos para analisar as Diretrizes do Ensino Médio, ainda são poucas as menções à palavra gênero ou à palavra mulheres. Observa-se um texto que gira em torno especialmente da formação técnica de adolescentes que devem ser preparados para o mercado de trabalho. O mais próximo da nossa discussão que o documento se aproxima, é quando trata mais uma vez de direitos humanos e cidadania:

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. (Brasil, 2013, p. 165).

Mais adiante, ao tratar sobre quais considerações devem ser feitas pelas instituições escolares na hora de organizarem seu Projeto Político Pedagógico (PPP), as Diretrizes para o Ensino Médio especificam a necessidade de “XV- valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros [...]” (Brasil, 2013, p. 179).

Ainda que apareçam citações onde a palavra gênero se faz presente, em nenhum momento há uma orientação específica para o trabalho com a temática nas aulas, também no Ensino Médio, tanto na grade curricular como um todo quanto nas aulas de História.

Partiremos agora para a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua versão final, com inclusão do Novo Ensino Médio em 2018. Assim como apontado nos DCNs, a BNCC trata-se de um documento normativo para instituições escolares públicas e privadas, com o objetivo de fornecer uma base comum para a educação básica do Brasil e nortear as propostas pedagógicas e curriculares do país. De acordo com a definição do próprio documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens

essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC vai repetir, inicialmente termos genéricos, que se conectam a questões como cidadania e direitos humanos, mas sem trazer aprofundamento nos seus textos introdutórios. Especificamente nas orientações para o Ensino Fundamental, anos finais, não há qualquer menção ao termo gênero. Apenas quando chegamos aos conteúdos e habilidades do 9º ano, apresenta-se o uso do termo “mulheres” para se referir à necessidade de desenvolver nas aulas de História atividades que reflitam sobre a posição de grupos marginalizados e o combate à violência com esses grupos.

Quando seguimos observando as orientações do mesmo documento para o Ensino Médio, as generalizações prosseguem, como podemos identificar em uma de suas competências específicas para as Ciências Humanas: “5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”. (Brasil, 2018, p. 570).

Assim como já pontuado anteriormente sobre os DCNs, a BNCC para o Ensino Médio traz uma preocupação muito voltada para o empreendedorismo e a formação técnica dos adolescentes. Com isso, vimos as Ciências Humanas sendo colocadas num segundo plano, com muitas críticas aparecendo especialmente com o “Novo Ensino Médio”.

No que tange a rede Estadual de Ensino, existem documentos norteadores que são lançados anualmente, focados apenas em questões mais técnicas, como calendários, carga horária por componente curricular, planejamentos, entre outros aspectos. Além de documentos específicos, para cada seguimento, existe um geral, chamado Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba. Neste documento, palavras como gênero e sexualidade já aparecem de forma mais explícita:

"A educação em Direitos Humanos é toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as habilidades e os valores desses direitos, garantindo o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso das pessoas, tendo como princípio reconhecer e respeitar as diversidades (de gênero, de orientação sexual, socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política)." (Paraíba, 2023, p. 33).

No entanto, vale salientar que, da mesma forma que já apontado sobre outros documentos a nível nacional, a existência da palavra gênero na teoria não configura necessariamente uma prática na inclusão de tais questões. As formações continuadas, por exemplo são escassas e, na maior parte das vezes, focadas para o nivelamento de

componentes como Língua Portuguesa e Matemática, responsáveis por elevar as estatísticas de bom desempenho da rede estadual.

Outro ponto importante a ser descartado é que, como as duas instituições escolares desta pesquisa estão situadas na cidade de Cabedelo, e como a escola privada também analisada na dissertação possui turmas da educação infantil, ela funciona submetida à rede municipal. Foi feito contato com a Secretaria de Educação do município em busca de saber se haveria algum documento norteador, ou alguma formação relacionada de alguma maneira à temática aqui discutida. A resposta para ambas as indagações foi negativa. Sendo assim, seguimos para o debate em torno da documentação a nível institucional: os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

Diante de tamanho distanciamento dos documentos nacionais e estaduais, a atenção se volta para os PPPs das duas escolas pesquisadas, sob a expectativa de que cumpram as poucas orientações desses documentos base, e façam uso da autonomia que toda instituição precisa ter para adaptar o currículo a sua realidade.

Iniciando pela análise do PPP da escola João XXIII, já podemos observar que ele não segue a tendência documentada pelo Estado, não citando diretamente as questões de gênero ou da história das mulheres, e mantendo um discurso mais superficial e generalista:

[...] A entidade repense as imperfeições sociais, políticas e econômicas, garantido a todos as condições necessárias de obter uma educação de qualidade; valorizar o ser humano multidimensional e os direitos coletivos, fortalecendo o comprometimento com a educação para a diversidade [...]. (PPP, 2023,p. 7).

Na verdade, no PPP da escola estadual em questão, percebe-se um discurso conservador, pouco alinhado com as últimas mudanças legislativas da educação, e com as transformações que vemos acontecendo ao nosso redor. Fala-se em “educação para a diversidade”, mas visando os direitos coletivos, que em outras partes do texto se ligam mais a valores como família, como ética, mas sem muito foco nas individualidades.

No caso do PPP do colégio Invictus, encontra-se desatualizado, tendo sido feito em 2021, e apresenta apenas a questão do combate à discriminação quando refere-se ao Ensino Fundamental: “[...] posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou de outras características individuais e sociais.” (PPP, 2021, p. 12). Mais uma vez, a palavra gênero não se faz presente.

Para finalizarmos essa trajetória proposta pelos documentos norteadores, destacamos a promulgação, em 25 de setembro de 2024, da Lei nº 14.986, que trouxe alterações para a LDB, instituindo a “Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História”, tornando

obrigatória a abordagem e o destaque a iniciativas femininas na segunda semana de março em todas as escolas da educação básica, a entrar em vigor já no ano de 2025.

Não podemos deixar de celebrar mais esta conquista, mas sempre lembrando que ainda são passos pequenos diante de tantos anos de silenciamento histórico. Além disso, devemos reafirmar que, como vimos ao longo deste tópico, existe diferença entre o que está documentado e aquilo que realmente é posto em prática. Será que esta lei está sendo acolhida e discutida pelas instituições escolares? O que nós enquanto profissionais da educação podemos e devemos fazer para alinhar verdadeiramente teoria e prática? É sobre isso que vamos refletir no último tópico deste capítulo.

2.3 Espaço escolar e ensino de história: o que falta?

A análise dos resultados dos questionários aplicados a professoras, alunas e funcionárias das duas instituições escolares partes desta pesquisa e dos documentos norteadores evidencia lacunas ainda a serem preenchidas. É indiscutível que leis ainda precisam ser aprimoradas, que os profissionais da educação precisam ser melhor preparados, mas vamos focar no último tópico deste capítulo a discutir quais posturas nós, professoras e professores, podemos e devemos adotar para amenizar os impactos dessas defasagens ainda existentes.

Acreditamos que alguns pontos devem ser abordados e explicam silenciamentos e distorções na hora de entender os conflitos de gênero que ocorrem no espaço escolar e como associá-los aos debates históricos. Primeiro, reforçamos a necessidade de reconhecer essas lacunas sobre a apropriação correta do termo gênero, e sobre a contrução do que é ser mulher. Butler (2003) destaca que

Os debates feministas contemporâneos sobre os significados do conceito de gênero levam repetidamente a uma certa sensação de problema, como se sua indeterminação pudesse culminar finalmente num fracasso do feminismo. Mas “problema” talvez não precise ter uma valência tão negativa. [...] problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los. (Prefácio).

Esse “problema” levantado por Butler, é também pontuado por Scott (2014):

Parece não haver um único lugar no qual o gênero possa confortavelmente ou finalmente repousar. E é justamente por isso que, estes debates são políticos. As disputas políticas que se seguem a partir da incerteza sobre gênero, levam a uma proliferação dos seus significados [...]. (p. 332)

Podemos, então, entender que as ausências do termo gênero na maior parte dos documentos norteadores, e também no cotidiano escolar de algumas das mulheres que por ali transitam, revelam bastante sobre o quão é fundamental ainda trazer essa temática para discussão.

Esse caráter político é também apontado por Colling (2004), ao alertar que “Trabalhar com a história das mulheres exige que nós a entendamos como uma bem arquitetada invenção – política, social, cultural. As mulheres, e também os homens, são simplesmente um efeito de práticas discursivas e não discursivas.” (p. 29).

Assim, Scott (2019) afirma que “Os(as) historiadores(as) devem examinar as maneiras como as identidades de gênero são realmente contruídas e relacionar seus achados com uma série de atividades, organizações sociais e representações culturais historicamente situadas.” (p. 69). A partir disso, entendemos que a professora e o professor de História, ao trabalhar as relações de gênero em sala de aula precisa estar atento não apenas a pautas e discussões coletivas, mas observar e considerar também como essas identidades de gênero e os conflitos que delas decorrem vão sendo constituídos dentro do ambiente escolar, agindo como orientadora/orientador ou apaziguadora/apaziguador de tais conflitos.

O uso do termo “identidades de gênero”, no plural, se faz importante em diversos aspectos, especialmente no estudo voltado àquelas que se identificam como mulheres pois, como exposto pelos questionários, diversas são essas mulheres, que não podem ser descritas de forma homogênea. Como defende Biroli (2018): “Não houve, entendo, um momento em que tenha sido possível falar no interesse das mulheres no singular, como se todas estivessem na mesma posição.” (p. 13).

Sendo assim, reconhecemos que a definição de gênero, assim como os conflitos de gênero não podem ser abordados de forma engessada e imutável. Cada contexto onde os mesmos estão inseridos traz consigo novas nuances de lutas que são construídas e se encontram em constante mudança. O que não é aceitável e se torna um problema real é negar a existência dessas problemáticas, já que as mesmas fazem parte do cotidiano, não só escolar, de todas (alunas, professoras e funcionárias).

Considerando esses contextos, seguimos alinhados à BNCC quando afirma que

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (MEC, 2018, p. 463).

Esse saber que se retroalimenta na experiência é importante não apenas para a formação das alunas. Ele é defendido igualmente por Tardif (2021), quando se trata também do saber construído por profissionais docentes:

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (p. 54).

Então, onde estariam as dificuldades em introduzir temáticas como gênero na escola? Albuquerque Júnior (2007) acredita na possibilidade de uma pedagogia crítica mas, para isso, propõe

[...] que precisamos de um professor que deforme e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos, os códigos sociais em que foi formado. Professor que pense o ensinar como uma atividade de autotransformação, como uma atividade diária de mutação do que considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu EU.

[...] O ensino que deforma é aquele que aposta em formas novas, maneiras novas de praticar as relações de aprendizagem. (p. 240).

A formação de “professores que deformam” tem sido uma preocupação cada vez mais recorrente no meio acadêmico, e leva a iniciativas como os programas de pós-graduação em ensino de licenciaturas, como o ProfHistória. Mas apenas essa formação inicial não basta. A formação continuada também é essencial. “O professor que não se atualiza, que não está a par do que ocorre nesses contextos midiáticos, rapidamente torna-se um professor obsoleto [...]” (Albuquerque Júnior, 2007, p. 242).

No entanto, o autor salienta que não é adequado depositar integralmente essa responsabilidade de “deformar a escola” nas costas das professoras e dos professores, ou em qualquer outro aspecto como material didático, boa estrutura física, bons equipamentos. Afinal de contas, “A escola é uma cultura, um conjunto de concepções filosóficas, políticas, pedagógicas, éticas, econômicas, jurídicas, que a instituem e constituem. A escola é uma rede de relações humanas com todas as dimensões que estas compreendem.” (Albuquerque Júnior, 2007, p. 242).

A definição de gênero, assim como os conflitos que o cercam são uma questão política. A escola é um dos locais onde essas concepções políticas são reproduzidas, e repetidas, e silenciadas. Por isso se faz fundamental que profissionais que ali circulam,

especialmente docentes, assumam essa postura combativa, de romper com uma instituição moderna que, como afirma Albuquerque Júnior (2007), “demonstra falência” (p. 243).

Outro autor que também destaca a importância da formação continuada é Theobald (2010), justificando que “De um lado, a produção do conhecimento histórico, como todo conhecimento, está muito dinamizada. Do outro lado, os alunos chegam à escola com uma gama cada vez maior de informações, muitas vezes fragmentadas e desconexas.” (p. 13).

Theobald (2010) destaca, ainda, que essa preocupação com a construção do conhecimento histórico tem levado cada vez mais a pesquisas que “[...] buscam investigar e obter respostas às dúvidas e angústias com que convivem os professores formados e em formação, quanto à eficácia de sua prática educativa em sala de aula.” (p. 16). Nos alinhamos com a fala do autor quando trazemos para esta pesquisa nossas inquietações profissionais, mas também as falas das mulheres que transitam nos espaços escolares. Falas através de questionários que dizem, com suas respostas, muito mais do que talvez imaginem, e as problematizamos.

Portanto, o objetivo do ensino de história seria a construção de uma educação histórica, só possível a partir do domínio, por parte de professoras e professores, de conceitos como consciência histórica e literacia histórica. Rüsen (2001) define por consciência histórica “[...] o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana.” (p. 58). E segue: “[...] é ela o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 63).

Com relação ao conceito de literacia histórica, que tem raízes nos estudos de Rüsen, podemos afirmar brevemente que “[...] oferece uma agenda de pesquisa que une o trabalho passado com novas indagações.” (LEE, 2006, p. 143).

A partir desses dois conceitos, Theobald (2010) entende que

A compreensão da disciplina de história passa por uma compreensão de como a história é construída a partir das evidências do passado, e essa construção é feita sempre distanciada do passado. A história não é o passado, mas a sua reconstrução a partir das evidências, balizada pelas compreensões possíveis e pelos interesses do momento da reconstrução. (p. 25).

Portanto, introduzir debates como a questão dos conflitos de gênero no espaço escolar não pode depender apenas de uma sugestão num livro didático, ou alguma data comemorativa. Deve ser estimulado por uma legislação que dá suporte aos profissionais que atuam na educação, mas não pode esperar por ela. Precisa caminhar de mãos dadas com

teorias e construções acadêmicas, mas ousando “deformar” esses padrões, rompendo com modelos prontos e passando a considerar realmente o que ocorre no chão da escola, da comunidade, da vida daquelas e daqueles que transitam pela escola, levando e trazendo suas próprias visões, influências, opiniões, histórias. Então, a partir dessa bagagem passada, olhar para o presente, contruindo-o, alterando-o e, principalmente, sendo capaz de questioná-lo de forma crítica, historicamente consciente.

No último capítulo trazemos um passeio sobre a relação entre jogos, gênero e história, propondo um modelo de intervenção pedagógica que leve à reflexão, questionamentos, de forma lúdica e tendo alunas e alunos como protagonistas.

Capítulo 3 - As relações de gênero e os jogos de tabuleiro como uma possibilidade de recurso didático nas aulas de História

O ensino que deforma é aquele que aposta em formas novas, maneiras novas de praticar as relações de aprendizagem. Ensino em que não teria lugar a rotina, a mesmice, a homogeneidade dos saberes e procedimentos, em que a disciplina ou as disciplinas não seriam o fundamental, mas a criatividade, a capacidade de pensar coisas, de formular novos conceitos, de praticar atividades desrotinizadas, lúdicas, atividades capazes de estimular a sensibilidade, práticas e formas de pensamento capazes de oferecer às crianças matérias e formas de expressão para elaborarem subjetividades, subjetivarem distintas formas de se dizer Eu. (Albuquerque Júnior, 2019, p. 240).

3.1 A minha história dos jogos e os jogos na História

A minha história com os jogos começa na década de 90, ainda na minha infância. Não que as tradicionais bonecas ou panelinhas, presentes tão comuns para as meninas, não tivessem espaço no meu quarto rosa. Tinham sim. Bastante espaço. Porém, esses itens sempre dividiram as estantes com jogos. Não consigo lembrar qual foi o primeiro que chegou. Mas tinha alguns jogos de cartas, da memória, de sorte, de susto. O único problema era que, na maioria das vezes, eu não tinha companhias para jogar. Fui criada como filha única (só tenho irmãos por parte de pai), primos e primas moravam longe, amigos e amigas praticamente se resumiam aos da escola.

Depois de um breve afastamento adolescente das brincadeiras e joguinhos, a entrada na juventude e na universidade trouxe também as distrações dos carteados e dominós entre uma aula e outra, um texto ou outro, um turno ou outro, agora com um leque de companheiros e companheiras, estudantes como eu, para dividir essa prática.

Com o fim da rotina universitária de graduanda e as responsabilidades de trabalho e da vida adulta como um todo chegando, os jogos foram deixados de lado mais uma vez, voltando a fazer parte da minha vida apenas a partir de 2019. Ao começar a trabalhar numa escola privada, fiz amizade com um grupo de professores que tinham os jogos de tabuleiro como um *hobby*. Passei, através deles, a conhecer jogos muito diferentes e entender que esse universo era muito maior do que aquela menina com joguinhos na estante rosa sabia. Casei com um desses jogadores e hoje minha estante (não mais rosa) voltou a ter jogos (na verdade muitos). Só que dessa vez eu tenho com quem jogar.

Assim como eu construí minha própria história com os jogos, essa prática se faz presente entre diversas sociedades, desde as civilizações ágrafas. A funcionalidade, os objetivos, os modelos variam e refletem práticas culturais que nos permitem também entender um pouco sobre tais povos, servindo como fontes históricas. No entanto, precisamos refletir,

inicialmente, qual a definição de jogo e qual a relação que ele foi estabelecendo com as pessoas ao longo do tempo.

Quando falamos em jogo, de acordo com Fortuna (2018),

O termo de maior abrangência é *ludus*, de origem latina, que remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas; ele também teria designado escola, particularmente a escola de gladiadores; na Idade Média, referia-se ao teatro sacro através do qual a vida dos santos era narrada. Dele deriva o termo lúdico, que significa tanto brincar como jogar, e também a palavra ludibriar, com a conotação de engano e de troça. (p. 50).

Na obra *Homo Ludens*, Huizinga (2019) defende que “[...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.”, e aborda o jogo como “[...] fenômeno cultural e não biológico, [...]” a ser estudado [...] em uma perspectiva histórica.”. (Prefácio, p. XXIII). O autor segue afirmando que na verdade “O jogo é mais antigo do que a cultura [...]”, usando as brincadeiras dos animais para reforçar tal pensamento. (Huizinga, 2019, p. 1). Apesar de não concordar totalmente com a visão do autor, visto que encaro o ato de jogar como parte da cultura, não podemos ignorar a contribuição do mesmo para os estudos sobre os jogos e sobre os benefícios que eles podem oferecer a todas e todos que deles fazem uso.

Retondar (2013), compartilha do pensamento de Huizinga, e afirma que o jogo deve ser pensado “[...] como um componente universal, isto é, presente em todas as culturas e se manifestando de maneiras diferentes nas diversas sociedades.” (p. 17). Assim sendo, os jogos podem também ser abordados nas aulas de História como fonte de pesquisa de um determinado povo, período ou cultura.

Giacomoni e Pereira (2018) também dialogam com o autor holandês, considerando o jogo como

Uma brincadeira com o tempo, numa instalação mesma no que divide passado e futuro. [...] Um espaço para o imprevisível. Mas um imprevisível que forma conceitos, forma uma capacidade de ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa. (p. 15).

Foi exatamente essa “magia” do jogo, nos permitindo assumir outras realidades, que me encantou e me fez colocá-lo num lugar tão importante na minha vida. E é justamente apostando no uso desse método, de discutir temáticas reais, mas com a aproximação e ao mesmo tempo o distanciamento necessários, que consideramos o jogo uma metodologia tão interessante e eficaz.

Ampliando o olhar e considerando a trajetória do jogo além dos efeitos individuais, Donovan (2022) afirma que

[Os jogos de mesa] fizeram e arruinaram fortunas, revelaram os segredos de civilizações perdidas e encobriram o trabalho de espiões, e testaram os nossos

princípios morais. Eles salvaram casamentos, expuseram o funcionamento interno de nossas mentes, desvendaram a geopolítica, acompanharam as transformações sociais e promoveram a morte de milhões de pessoas. E – acima de tudo – têm nos divertido muito. (p. 7).

Olhando para a trajetória dos jogos, Huizinga (2019) afirma que

Desde os tempos mais primitivos, a humanidade tem conhecido grande número de jogos de tabuleiro, sendo que as sociedades primitivas lhes atribuíam grande importância devido ao predomínio do fator sorte. Mas quer sejam jogos de azar ou de habilidade, sempre se encontra neles um elemento de seriedade. (p. 259).

Donovan (2022) traz nos capítulos da obra *Tudo é um jogo* alguns desses exemplos de tabuleiros antigos, começando por jogos como o *Senet*, no Egito Antigo e o *Jogo Real de Ur*, na Mesopotâmia. O primeiro não conta com regras encontradas até agora, mas já foi alvo de muitos estudos e suposições, sugerindo que o jogo possuía não apenas um caráter de diversão, mas também servia como “[...] um guia demonstrativo para a vida depois da morte.” (p. 12), ou ainda como uma espécie de “tábua de Ouija da Idade do Bronze que permitia que as pessoas se conectassem com os mortos.” (p. 13).

Quanto ao segundo jogo, as informações sobre as regras foram, posteriormente, encontradas, revelando tratar-se de um jogo de corrida, com casas que adivinhavam o futuro (Donovan, 2022, p.15). O que ambos os jogos têm em comum é que seus processos de invasão territorial e de mudanças nas religiosidades locais acabaram por colocá-los no esquecimento. Há, ainda, um outro jogo que de acordo com Donovan (2022) “nos permite seguir os passos dos nossos antepassados” (p. 17) são os jogos de *mancala* da África, do Oriente Médio e da Ásia Meridional.



Figura 1 – Senet.

Figura 2 – Jogo Real de Ur.

Figura 3 – Mancala Oware⁶

Continuando a trajetória dos jogos que resistiram à passagem do tempo, não poderíamos deixar de citar o xadrez, inspirado em jogo similar do Império Grupta, que se consolidou na Europa durante a Idade Média, passando por inúmeras adaptações até chegar ao modelo que utilizamos hoje. Inicialmente o xadrez também contava com o fator sorte, a partir do uso de dados. Mas essa não é a única mudança que o jogo vai apresentar. Como afirma Donovan (2022) “Durante o percurso, o jogo foi moldado pela religião, pela guerra, monarquia feminina e arquitetura neoclássica, e transformou-se em um esporte internacional. E até desempenhou o papel de cupido par unir casais enamorados”. (p. 34).

No xadrez, as peças foram sendo modificadas para se adequarem às realidades culturais de cada sociedade em que foi sendo introduzido: peças de guerra, como infantaria, cavalaria, elefantes e navios no Império Grupta (Donovan, 2022, p. 21); peças ganham formatos abstratos no mundo árabe (Donovan, 2022, p. 25); funções das peças passam a refletir a sociedade feudal hierarquizada ao chegar na Europa (Donovan, 2022, p. 27), até que a rainha passa a ser o elemento mais poderoso do tabuleiro entre os séculos XV e XVI, refletindo a onda de lideranças femininas chegando ao poder naquele período (Donovan, 2022, p. 29).

Essas transformações e adaptações sofridas pelo xadrez com as mudanças de tempo e espaço exemplificam uma outra característica do jogo apontada por Huizinga (2019):

Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida. (p. 5).

Assim, ao avançarmos pela modernidade, vemos tabuleiros surgirem que se afastam cada vez mais da contagem com a sorte ou se dedicarem a adivinhações e se debruçam sobre o reflexo de suas realidades culturais, como é o caso do clássico Jogo da Vida. Ele surge no século XIX nos Estados Unidos e chega ao século XXI sendo fruto de sua época. Inicialmente objetivando que o vencedor da partida alcançasse o paraíso após uma vida de retidão, vai aos poucos vendo o destino final se transformar num caminho de acúmulo de riquezas

⁶ Figura 1: <https://www.gamegesis.com/2021/03/09/conheca-o-primeiro-jogo-de-tabuleiro-registrado/>. Acesso em 24/11/2024, às 15h12min.

Figura 2: <https://ludopedia.com.br/topico/16690/sobrevivendo-aos-anos-o-jogo-real-de-ur>. Acesso em 24/11/2024, às 15h17min

Figura 3: https://ludopedia.com.br/topico/17786/semear-os-pontos-a-historia-da-mancala?id_post=145406. Acesso em 24/11/2024, às 15h14min

proveniente da ascensão do capitalismo. “O Jogo da Vida é um jogo em mutação, em constante movimento com os tempos, e as suas alterações revelam muito como a sociedade norte-americana mudou desde a primeira vez em que chegou às prateleiras das lojas.” (Donovan, 2022, p. 66).

Hoje, o que chamamos de jogos de tabuleiro (que é o termo que estamos utilizando nesta dissertação), ou jogos de mesa, ou ainda eurogames, possuem características em comum, como pouca influência da sorte, partidas que possuem um final e um tempo delimitado, regras bem definidas. Porém, a quantidade de mecânicas disponíveis, assim como as temáticas que servem de pano de fundo para essas mecânicas são inúmeras. A História que antes apenas influenciava a origem e as características dos jogos, agora vai se materializar nos temas que cada jogo se propõe a contar: Guerra Fria, Civilização Maia, Renascimento Cultural.

No entanto, vale salientar ainda um último ponto. Ao mesmo tempo em que podemos observar a proximidade entre os jogos e seus contextos culturais, alguns autores salientam que um dos fatores que mais atraem os jogadores é justamente o oposto: a fuga da realidade. Huizinga (2019) afirma que “[...] o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.” (p. 10).

Esse pensamento é reforçado por Retondar (2023), ao defender que durante o jogo

Há uma suspensão momentânea da realidade na qual o indivíduo se permite ser aquilo que ele no cotidiano não é, que possivelmente gostaria de ser; ele fala e age de maneira diferente da forma que falaria e agiria se estivesse no mundo da vida. A abertura mágica proporcionada pelo jogo tende a potencializar a gratuidade e a espontaneidade, onde o indivíduo, ao se perceber liberto dos condicionantes sociais e culturais, tende a manifestar traços profundos de sua personalidade. (p. 33).

Nesta dissertação, nos propomos a convidar alunas e alunos a se permitirem assumir novos papéis, a partir de uma História que é construída e difundida no chão da escola, especificamente refletindo sobre as relações de gênero, e sobre como o espaço escolar pode servir como propagador de equidades ou reafirmador de práticas patriarcais.

3.2 Gênero, História e *boardgame*: o que há em comum?

A opção por juntar a discussão sobre a relação entre gênero e História, utilizando como espaço de abordagem um jogo de tabuleiro se faz complexa a medida que precisamos nos debruçar sobre as diversas camadas que se apresentam quando evocamos tais termos.

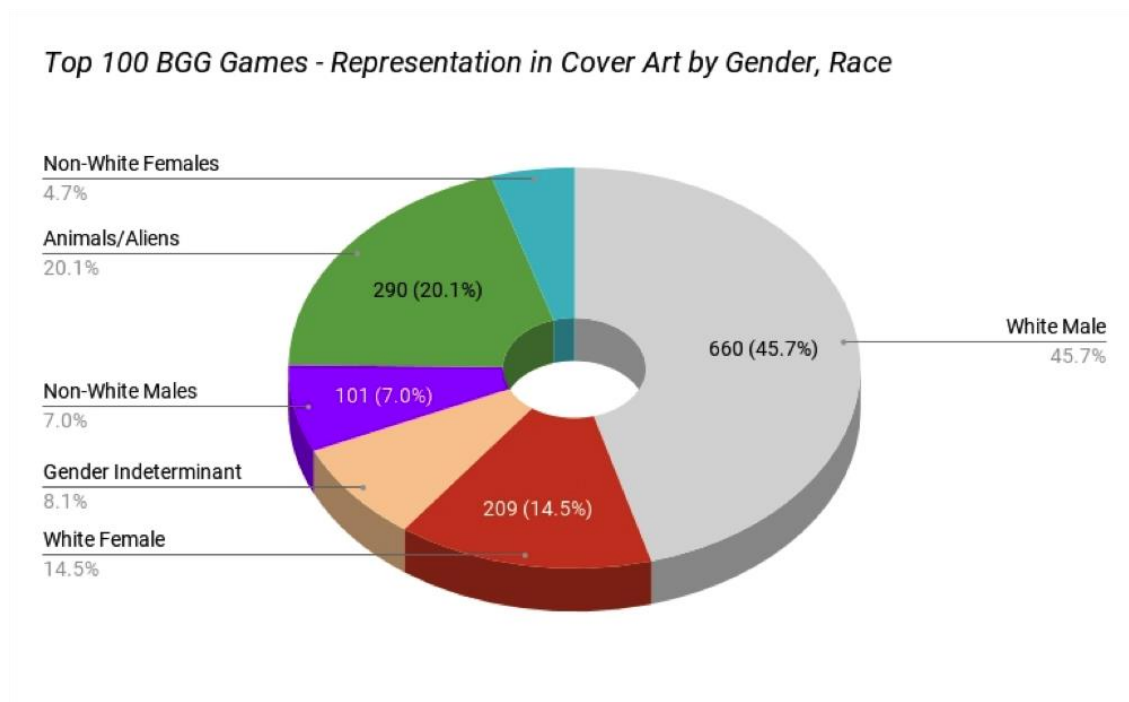
Porém, se faz também pertinente quando consideramos os pontos de intersecção que estes universos possuem.

Como já nos concentramos em discutir a relação entre História e gênero no capítulo anterior, partimos neste tópico para refletir sobre como os jogos de tabuleiro refletem e são reflexo dos conflitos que envolvem as mulheres durante sua trajetória histórica até a contemporaneidade, marcada por avanços e retrocessos. Neste contexto, analisaremos os seguintes aspectos: como se dá a presença feminina nas temáticas dos jogos; como as mulheres podem se inserir no universo dos jogos; como a produção acadêmica trata da relação entre mulheres e jogos.

Sobre a presença feminina nos temas dos jogos, vamos iniciar retornando a alguns dos jogos citados no tópico anterior. Desde seu surgimento até a modernidade, não vemos muitos registros de protagonismo feminino dentro dos jogos, até as mudanças implementadas no xadrez após sua chegada à Europa, quando o jogo passa a ter a rainha como peça mais poderosa. No Jogo da Vida, também já citado anteriormente, casar e ter filhos concedia mais pontos aos jogadores, o que reflete também um padrão social a ser seguido, neste caso não apenas pelas mulheres.

No entanto, em artigo de 2018, a pesquisadora canadense Tanya Pobuda traz dados que refletem o quanto a figura menina, especialmente não branca, ainda está ausente dos jogos. Analisando a lista de 100 melhores jogos da *Board Game Geek (BBG)*, ela afirma que os homens estão presentes em mais de 45% das capas desses jogos, contra menos de 5% de mulheres, ficando abaixo inclusive das representações de animais e alienígenas, que somariam mais de 20%. (Pobuda, 2018). A autora chama a atenção, ainda, para o fato desses dados representarem uma presença branca. Quando a análise considera outros grupos étnicos-raciais, os números mudam, como representado no gráfico abaixo, de autoria da própria Pobuda (2018).

Gráfico 26: Pesquisa de Tanya Pobuda.



Fonte: Artigo de Tanya Pobuda. (2018).⁷

Esta baixa representatividade dificulta a identificação das mulheres com o hobby, refletindo no segundo aspectos que resolvemos destacar: a participação feminina no universo do *boardgame*. Ao analisar os 200 melhores jogos do *BGG*, Pobuda identificou apenas pouco mais de 2% de mulheres como *designers*, e 8% como ilustradoras, escancarando a hegemonia masculina que, vale salientar, seria predominante de homens brancos, da América do Norte e Europa. (POBUDA, 2018).

Por outro lado, devemos destacar que apesar destes números refletirem que o jogo de tabuleiro ainda é um espaço que precisa se abrir mais à presença feminina, nos últimos anos, especialmente a partir da pandemia, pudemos ver um crescimento significativo de mulheres que passaram a se envolver com o mundo dos jogos. Muitas *designers*, como Elizabeth Hargrave, Shei S., Muntsa Corbella, ganharam prêmios significativos, como o *Spiel des Jahres*, por seus jogos.

No Brasil, não é tão difícil encontrar mulheres *designers* de *games* digitais. Mas não se percebe a mesma facilidade quando procuramos por criadoras de jogos analógicos. Em 2019 surgiu o projeto “Universo Uia”, idealizado por Marina Takejame e Thays Leonel, movidas pela necessidade de criarem jogos que fugissem dos estereótipos vigentes e promovessem a inclusão e a diversidade. Porém, o projeto foi finalizado em dezembro de 2023. O país

⁷ Pesquisa disponível em <https://analoggamestudies.org/2018/12/assessing-gender-and-racial-representation-in-top-rated-boardgamegeek-games/>. Acesso em 26/01/25 às 21h57min.

também chegou a ter a Liga Brasileira das Mulheres Tabuleiristas, fundada em 2020, mas que saiu de funcionamento no fim de 2022. (SESC SP, 2023). Seria um retrocesso?

Particularmente não consigo enxergar tais fatos integralmente como um retrocesso, mas sim como uma das inúmeras camadas e nuances que a ocupação social feminina acaba por enfrentar. Trata-se de um processo que, como em qualquer aspecto na História, não é fluido, nem linear, mas pautado por altos e baixos, influenciados por diversos fatores. Vale destacar, ainda, que as mulheres envolvidas nos projetos anteriormene citados continuam a atuar como incentivadoras, criadoras e jogadoras, e que os relatos (ainda que não oficiais) da crescente presença feminina nas mesas de jogos de tabuleiro são reais e significativos.

Por fim, sobre as pesquisas que tratam dos jogos de tabuleiro, ao consultar o site do ProfHistória, encontramos apenas dez dissertações entre os anos de 2017 e 2022 que utilizam o jogo como ferramenta de aprendizado. Destas, seis foram produzidas por mulheres. Dentre as temáticas escolhidas para estas pesquisas, a maior parte trata de História da África ou racismo. Nenhuma relaciona gênero com jogo de tabuleiro.

Como jogadora, professora e mulher, unir todos estes aspectos numa mesma pesquisa representa um “tijolinho” nessa longa estrada, que já foi desbravada por tantas, mas que ainda precisa ser trilhada por muitas.

3.3 Os jogos de tabuleiro como metodologia nas aulas de História

A opção de desenvolver um jogo de tabuleiro como metodologia para as aulas de História não atende apenas a uma vontade pessoal. Ela dialoga como um movimento que se fortalece com a Base Nacional Comum Curricular (2017), ao defender entre as diversas metodologias ativas o uso da gamificação já nas suas competências gerais.

Estas e outra práticas propostas pela BNCC levam, conseqüentemente, a inúmeras discussões nos meios acadêmicos sobre tais métodos. E ainda que, como pontuado no tópico anterior, as propostas de jogos relacionados especificamente às questões de gênero, ainda sejam escassas, já observamos uma bagagem consistente com relação ao uso de jogos de tabuleiro como metodologia, inclusive como prática específica para o ensino de História.

Pesquisadores apontam variados benefícios do uso de jogos. Quando jogamos, colaboramos para o “[...] nosso desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social, ético, moral, estético, identitário”. (Piccolo; Carvalho, 2022, p. 55). Os autores seguem complementando que os jogos

Fomentam, ainda, o desenvolvimento de habilidade sociais e interativas [...]; construir e testar hipóteses e estratégias; planejar; resolver problemas; tomar decisões [...]; reconhecer relações causais; assumir responsabilidades pelas ações e consequências. Jogar possibilita, ainda, a autoavaliação [...] e a busca pela superação. Enfim, promove o desenvolvimento ético e moral, o desenvolvimento do pensamento abstrato e da habilidade lógica, do comportamento intencional, do automonitoramento, da autorregulação [...] da criatividade, do pensamento reflexivo, dentre outros aspectos, enquanto vivenciamos uma experiência afetiva rica [...]. (Piccolo; Carvalho, 2022, p. 60).

Falando especificamente das Ciências Humanas, os autores apontam que a criação de jogos deve estar alinhada com a BNCC, visando a “[...] formação desse cidadão autônomo [...]”. (Piccolo; Carvalho, 2022, p. 87). Neste contexto,

“[...] o professor deve ser um jogador, pois tal como seu conhecimento sobre a produção musical de um período se dá pelo seu hábito como ouvinte, assim como o acervo digital ou videoteca de filmes e documentários se dá pela sua experiência como espectador, o conhecimento sobre essas ferramentas teve de ser construído ao longo de sua vida como ser social e de sua carreira como docente, e o jogo não seria um recurso diferente de qualquer uma dessas outras possibilidades educacionais anteriores. (Piccolo; Carvalho, 2022, p. 87)

Vale ressaltar que os estudos voltados à eficácia das práticas educativas para o ensino das Ciências Humanas e, especificamente, para o ensino de História, começam a tomar forma mais recentemente, baseados “[...] no diálogo entre a ciência histórica, o saber histórico escolar e o saber pedagógico, desenvolvendo objetivos, fundamentos e metodologias específicos do ensino de história, alicerçados em pesquisas que privilegiam a natureza da própria história [...]”. (Theobald, 2010, p. 17). E é visando colaborar para a união entre o saber acadêmico e o saber escolar, através de uma metodologia ativa, que esta dissertação de constrói.

Ainda nesta temática, Silva *et al* (2020) apontam que, mesmo com inúmeros avanços na construção da aprendizagem em sala de aula, ainda existem inúmeras batalhas, como: “[...] a investigação sobre intervenções docentes inovadoras [...], os desafios decorrentes da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da necessidade de reconstrução do lugar da história escolar no ‘Novo Ensino Médio’.” (p. 376). Porém, alertam também que “O uso de materiais lúdicos no Ensino de História, em especial, deve ser encarado como uma possibilidade de renovação das atividades didáticas entre outras possíveis.” (Silva *et al.*, 2020, p. 377).

Por fim, os autores destacam que, assim como eu já pontuei anteriormente, ainda que exista um crescimento na pesquisa sobre o uso de jogos como metodologia, “A produção

sobre a temática avançou especialmente no âmbito da produção científica da rede PROFHISTÓRIA com a elaboração de jogos como produto didático” (Silva *et al.*, 2020, p. 384), reforçando a importância do programa e de sua relação com a vivência escolar.

Giacomoni e Pereira (2018) afirmam que

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. (p. 15).

Os autores destacam também que, além desta entrega espontânea e sem imposições, ao jogar as alunas e os alunos fazem História, e sabem disso (Giacomoni e Pereira, 2018, p. 16), assumindo, assim, o papel de atrizes e atores, autoras e autores, protagonistas desta História, e não apenas de espectadoras e espectadores. E estes papéis tão importantes são condicionados pelas regras do tabuleiro que, da mesma forma que os contextos históricos que nos cercam, permitem-nos algumas ações enquanto nos negam outras (Giacomoni e Pereira, 2018, p. 17). Esta ideia é compartilhada por Fortuna (2018), ao afirmar que “[...] o jogo habilita à recriação da realidade através de sistemas simbólicos. Uma vez recriada, é com essa realidade que o sujeito interage e é nela que ele se desenvolve, tornando-se quem ele é.” (p. 55).

A opção que fizemos na construção desta dissertação se alinha com Seffner (2018), ao defender que

[...] uma proposta pedagógica, que busque a construção de atividades de aprendizagem significativa em História, deve efetuar dois movimentos básicos: selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los no acervo de experiências da história da humanidade. Isto já nos fala de um professor de história que não pode andar apenas mergulhado no passado, mas tem que estar sintonizado com o tempo presente, com as culturas juvenis que marcam seus alunos e com as especulações feitas acerca do futuro, mundo onde seus alunos irão viver e trabalhar. (p. 22).

Esta História cultivada no chão da escola e utilizando os jogos como ferramenta metodológica tem por objetivo “Formar um aluno que tenha capacidade de pensar historicamente, bem como de fazer um raciocínio histórico sobre as situações da atualidade [...]” (Seffner, 2018, p. 23). O autor segue, afirmando ainda que “Uma das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc.” (Seffner, 2018, p. 23).

Meinerz (2018) reitera algumas ideias já levantadas anteriormente ao apontar que

Compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula. (p. 73)

Para a autora, “A aula de História é assim compreendida como espaço de interação e de experimentação, lugar pensado e organizado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado.” (Meinerz, 2018, p. 74).

Antoni e Zalla (2018) destacam que “Aprender História é [...] um duplo direito: a um conhecimento culturalmente almejado e a procedimentos e instrumentos necessários para agir consciente e criticamente em sociedade.” (p. 117). Assim,

[...] ao estudar a disciplina os alunos deverão ser capazes de: conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais [...]; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas [...]; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade [...]. (Antoni e Zalla, 2018, p. 118).

Considerando este contexto, o jogo, apesar de ficção, se faz importante ferramenta a medida que “[...] é uma possibilidade de expressão mimética da realidade, o que implica seleção, recomposição e resignificação de elementos do cotidiano – presente ou histórico –, em um ato acordado de fingir.” (Antoni e Zalla, 2018, p. 115). A ou o participante “[...] mesmo engajado na fabulação, precisa analisar aspectos do mundo real.” (Antoni e Zalla, 2018, p. 115).

A partir de toda reflexão feita acerca da relação entre jogos, gênero e História, o último tópico deste capítulo traz a construção de um jogo de tabuleiro aplicado com as turmas das terceiras séries das duas escolas onde atuo: o *Femina Ludens*.

3.4 *Femina Ludens*: proposta de intervenção pedagógica

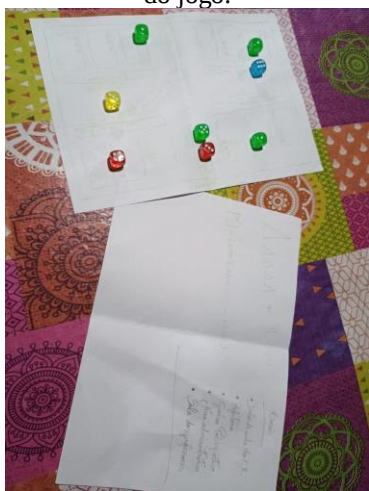
Em minha trajetória docente, que completa 17 anos, sempre tentei me manter curiosa e atenta ao desenvolvimento do que hoje conhecemos por metodologias ativas, e aos benefícios que as mesmas trazem para o crescimento do alunado. Dentre estas diversas práticas, os jogos foram frequentemente uma opção.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História e tomar conhecimento da necessidade de produzir uma proposta de intervenção pedagógica na conclusão do mesmo, a primeira ideia que me veio à mente foi a de fazer um jogo de tabuleiro.

No entanto, desde o início quis reproduzir um jogo que fosse diferente dos que costumamos ver disponíveis para uso didático, ao mesmo tempo que pudesse ser aplicado para adolescentes que talvez não possuísem familiaridade com jogos de tabuleiro.

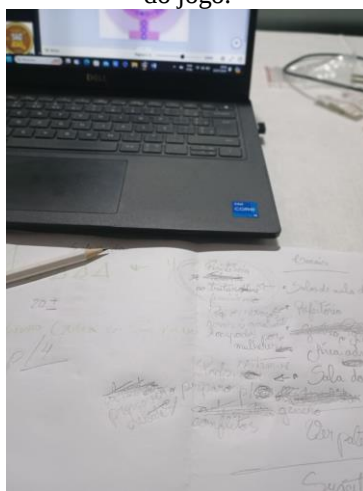
Foram muitos os dias de planejamento, de estudo para escolher a melhor mecânica a ser utilizada, conversas com amigas e amigos jogadores para pedir opiniões, diversos testes para a criação do *design*.

Fotografia 4 – Processo de criação do jogo.



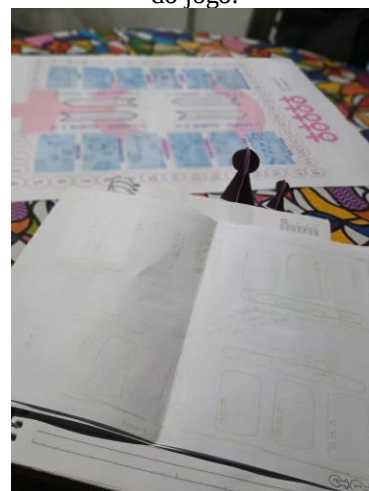
Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 5 – Processo de criação do jogo.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 6 – Processo de criação do jogo.



Fonte: Acervo da autora (2024).

O jogo criado recebeu o nome de *Femina Ludens* para fazer paralelo com a obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga (2019), já citado nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que coloca a mulher como jogadora e membro do próprio jogo. Configura-se como o que as adeptas e os adeptos do *hobby* chamam de jogo de tabuleiro moderno, ou jogo de mesa, utilizando-se de várias mecânicas: trilha (as peças seguem uma rota no tabuleiro), alocação de peões (as jogadoras e os jogadores escolhem onde colocar suas peças) e controle de área (quando uma ou um oponente ocupa um local, outra jogadora ou outro jogador não pode ocupar o mesmo espaço).

Sugerimos que o jogo esteja inserido dentro de uma série de aulas, servindo como o ponto inicial para rodas de conversa, debates, ou até mesmo aulas expositivas. Para isso, deve-se ser aplicado entre três e quatro aulas, dependendo do tamanho da turma:

- 1 aula para a explicação da atividade como um todo e do jogo;
- 1 ou 2 aulas para a aplicação do jogo;
- 1 aula para discussão da parte teórica, levantada pelas perguntas geradoras existentes no jogo.

O *Femina Ludens* é um jogo que tem como proposta principal representar em seu tabuleiro um espaço escolar, por onde as alunas e os alunos são convidadas e convidados a transitar através dos movimentos de seus pinos, com o objetivo de, ao passar pelos diversos locais, acumular conhecimento sobre as relações de gênero, a ser utilizado para combater os conflitos referentes a essas conexões.⁸ No jogo, o conhecimento a ser adquirido é representado por um livro, que carrega em seu verso perguntas geradoras de reflexão, algumas retiradas dos próprios questionários, outras derivadas das discussões neste trabalho já expostas. A ideia é que, ao receber um livro, a ou o estudante compartilhe com os membros da mesa a pergunta e teça, brevemente, suas opiniões. Esses comentários servirão para a intervenção docente na aula posterior ao jogo.

A elaboração do design do jogo foi pensada por mim, com ajuda do meu esposo, Dimitri, que como já relatei acima, foi um dos grandes responsáveis por trazer o jogo de volta a minha vida. No entanto, como havia desde o princípio o desejo de simular um espaço escolar no tabuleiro, contei com o talento do meu sobrinho e também aluno do colégio Invictus para fazer 12 desenhos dos locais que solicitei, para serem posteriormente escaneados e introduzidos ao tabuleiro: direção, coordenação, secretaria, sala de professores, laboratório, quadra, cantina, refeitório, pátio e três salas do Ensino Médio. Vale salientar que a organização dos espaços apenas representa uma instituição escolar, e não tem a intenção de caracterizar nenhuma das escolas que participaram da pesquisa.

O *Femina Ludens* foi pensado para ser jogado por alunas e alunos do Ensino Médio, devido a sua complexidade e temática, e roda com no mínimo dois e no máximo quatro jogadoras e jogadores, considerando que com a lotação máxima o jogo fica mais disputado e dinâmico. A sugestão é que o material seja impresso em papel cartão A4, podendo ser ampliado na hora da impressão para quatro folhas (tamanho que utilizei), de forma simples, sem gerar altos custos aos profissionais que desejem utilizá-lo. No entanto, para ajudar na conservação, principalmente do tabuleiro, há a opção de fazer a impressão em gráficas, com outros tipos de materiais, como vinil, por exemplo.

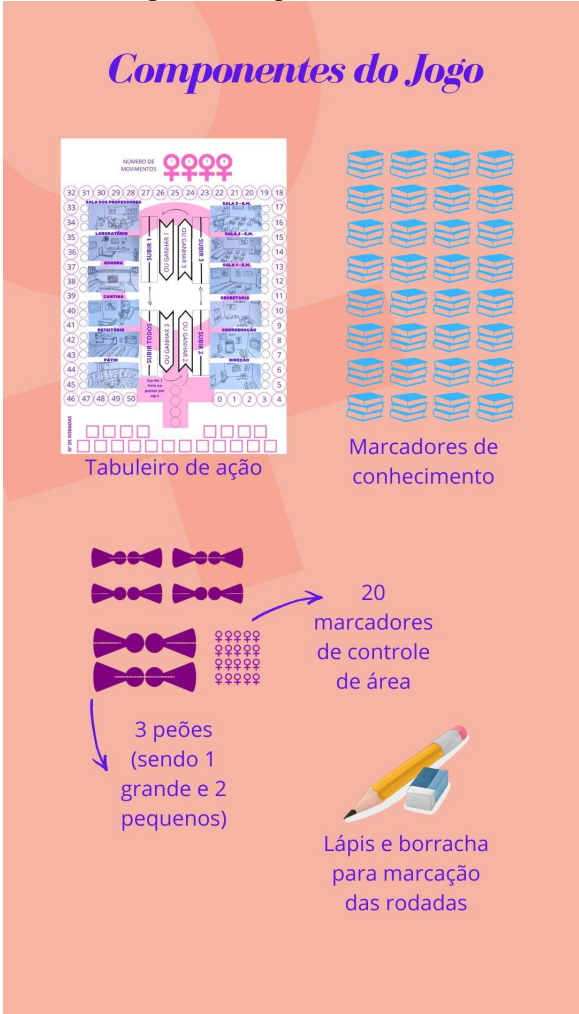
O jogo é composto por:

- 1 tabuleiro (sugestão de impressão em 4 folhas A4);
- 3 peões (sendo 1 grande e 2 pequenos, em 4 cores);
- 20 marcadores de controle de área (em 4 cores);
- 2 folhas com marcadores de conhecimento (livros);

⁸ Ver manual (anexo 5).

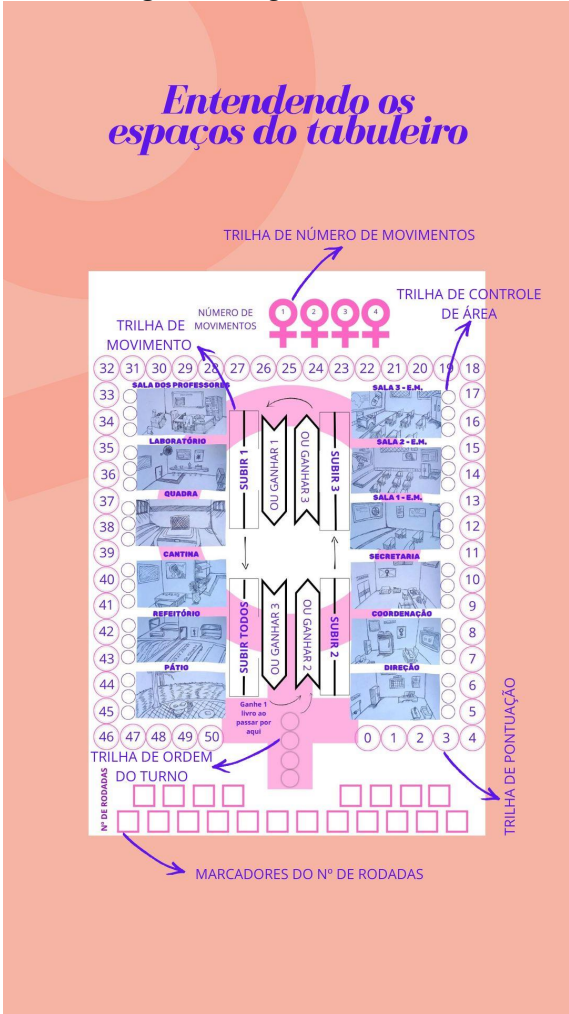
- 2 folhas com perguntas geradoras, para o verso dos livros.

Figura 4 – Página 2 do manual.



Fonte: criação da autora (2024).

Figura 5 – Página 3 do manual.



Fonte: criação da autora (2024).

O jogo inicia-se com a montagem, colocando o tabuleiro no centro da área do jogo. Depois, jogadoras e jogadores posicionam os três pinos: os dois menores servem um para a marcação dos pontos, e o outro para marcação da Trilha de número de movimentos. Já o peão maior servirá para a Trilha de movimento. Cada participante recebe, inicialmente, três marcadores de conhecimento, que servem para “comprar” o acesso aos espaços da escola e executar o que chamamos de controle de área. A ideia é que as/os estudantes adquiram livros aleatoriamente, compartilhem a reflexão da pergunta geradora e prossigam, simulando como se os mesmos fossem agentes multiplicadores desse conhecimento que acabaram de ganhar.

As perguntas geradoras foram escolhidas considerando as respostas do questionário e também algumas reflexões da minha vivência nesses 17 anos de sala de aula. Elas encontram-se disposta na tabela abaixo:

Tabela 4 – Perguntas geradoras utilizadas no jogo *Femina Ludens*.

O que é gênero?
O que são conflitos de gênero?
Por que atividades de cuidado, como serviços gerais são geralmente ocupadas por mulheres?
Por que muitas pessoas ainda oferecem resistência ao tratar sobre o feminismo?
Professoras e professores parecem estar preparadas e preparados para lidar com os conflitos de gênero?
A escola parece estar preparada para lidar com os conflitos de gênero?
Você considera que as mulheres trans são mulheres e merecem o mesmo tratamento?
Você considera que as mulheres e os homens têm as mesmas oportunidades?

Fonte: criação da autora (2025).

Ao “dominar” uma área, convidamos as/os discentes a imaginarem que resolveram os possíveis conflitos daquele lugar. Sendo assim, vence o jogo quem fizer mais pontos, acumulando mais áreas dominadas (resolvendo conflitos) ou, pelo menos, chegando o mais próximo possível disso.

Antes da aplicação, foi feita uma aula de preparação, onde foi explicado aos discentes das três turmas participantes, das duas escolas, como funcionaria o jogo, visto que eu não possuía duas aulas seguidas com nenhuma das turmas que participaram. Por isso, vale reforçar que uma aula apenas não é suficiente para explicar e jogar.

No dia da aplicação, orientei alunas e alunos a se organizarem em grupos de quatro pessoas, que seriam suas e seus oponentes. Desconsidereei dividi-los por qualquer critério, mas vi alguns grupos, automaticamente, se dividirem entre meninas com meninas, e meninos com meninos. As regras foram explicadas e, à medida que as e os estudantes iam jogando, iam também tirando possíveis dúvidas, enquanto eu circulava entre os grupos, pela sala.

Fotografia 7 - Aplicação do jogo na E.E.E.F.M. João XXIII.

Fotografia 8 - Aplicação do jogo na E.E.E.F.M. João XXIII.



Fonte: Acervo da autora (2024).



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 9 - Aplicação do jogo no Invictus Colégio e Curso.

Fotografia 10 - Aplicação do jogo no Invictus Colégio e Curso.



Fonte: Acervo da autora (2024).



Fonte: Acervo da autora (2024).

A aplicação do jogo foi feita na mesma semana nas duas instituições escolares, durante a última semana de outubro de 2024. Como as três turmas que participaram da aplicação (3ª

série A do colégio Invictus 3ª série A e B da escola João XXIII) possuíam mais de 30 estudantes, optei por reduzir o número de rodadas a 10, para que mais pessoas pudessem participar. Levei quatro tabuleiros para que houvesse tempo hábil. Informações mais específicas encontram-se no manual, em anexo. No último tópico faremos uma curta análise da atividade.

3.5 Femina Ludens: avaliando resultados

Quando trabalhamos com jogos precisamos estar preparados para lidar com os mais diversos tipos de públicos: os que nunca jogaram nada ou não gostam de jogos, os que gostam mas não tem tanto hábito de jogar, os que jogam e gostam, e até aqueles que apesar de gostarem de jogos, podem não se agradar da temática. O importante é ir para a sala de aula com a consciência de que, assim como em qualquer atividade proposta, algumas e alguns discentes se envolverão mais do que outras e outros. Com a minha experiência não foi diferente: houve alunas e alunos que se empolgaram bastante com o jogo e até pediram que o levasse outro dia (o que não foi possível devido ao aperto do calendário de fim de ano), enquanto houve estudantes que agiram com desinteresse e optaram por só observar e não participar muito. Não dá para precisar especificamente a causa desse desinteresse em cada estudante. Mas vale lembrar que o trabalho com jogos na sala de aula é uma construção, e sugerimos que seja feita gradativamente para ter uma eficácia mais significativa.

Outra dificuldade encontrada foi a dispersão daquelas/daqueles que não estavam jogando. Existe uma tendência de dispersão entre as/os que não estão participando. Essas pessoas acabam fazendo barulho, pedindo para sair para usar o banheiro ou beber água, o que acabou atrapalhando minha própria concentração para orientar as/os jogadoras/jogadores. Por outro lado, houve alunas e alunos que, mesmo não estando na sua vez de jogar, me auxiliaram fazendo registros de fotos e vídeos, ou até mesmo orientando as/os colegas que estavam jogando.

Uma solução possível seria levar mais tabuleiros para que mais grupos pudessem jogar simultaneamente. No entanto, vale ressaltar que muitos grupos jogando ao mesmo tempo exigem uma maior atenção e um maior desdobramento da/do docente. Outra possibilidade seria realmente agregar mais pessoas num mesmo tabuleiro (jogar em duplas, por exemplo). Mas isso também exige bastante atenção por parte da/do professora/professor.

Eu prefiro trabalhar com o “caos controlado” e fazer com que realmente as/os estudantes entendam que precisam esperar sua vez, ou se envolver de outras formas. Além do

mais, o jogo possui muitos elementos a serem impressos e recortados, o que acaba demandando um tempo considerável. No meu caso, acabei fazendo as impressões, cortando e preparando tudo sozinha. Mas vale considerar a possibilidade de incluir alunas e alunos também nessa preparação.

Durante o jogo, enquanto jogadoras e jogadores liam as perguntas reflexivas, diversas foram também as reações. Enquanto algumas pessoas davam respostas sérias, mesmo que muitas vezes incompletas, outras respondiam que não sabiam, enquanto algumas poucas riam, desconversavam ou faziam piadas.

Em geral, ficou evidente aquilo que já havia sido discutido sobre as respostas dos questionários: há uma incerteza sobre o que é gênero e consequentemente sobre conflitos de gênero. E essa confusão se expressa a partir do momento que as meninas não se sentem inferiorizadas pelas atitudes dos meninos ou afirmam que possuem as mesmas oportunidades que eles; houve quem afirmasse (meninos e meninas) que as atividades de cuidado geralmente são direcionadas às mulheres pois as mesmas teriam uma delicadeza e um “jeito amável” que seriam características femininas, levando-as a ocuparem esses espaços; um dos alunos afirmou que as feministas odiavam os homens, o que arrancou risadas de alguns, escancarando estereótipos e padronizações que, como discutimos, não cabem quando analisamos as questões femininas de forma interseccional; houve uma divisão entre os que acham que a escola e os professores estão preparados para lidar com os conflitos de gênero e os que acham que eles não estão; e, por fim, a pergunta que mais aparentou gerar constrangimento foi a que se refere à igualdade entre mulheres cis e trans, com a maioria das alunas e dos alunos dando respostas vazias como “sei lá”, “acho que sim”, ou “depende”.

Portanto, trabalhar com a temática gênero, seja através de jogos, seja utilizando outras metodologias ativas se faz urgente e importante. Dúvidas precisam gradativamente serem sanadas, e alunas/alunos alertadas/alertados sobre como os conflitos gerados pelas relações que elas/eles constroem podem interferir em seu cotidiano, não só escolar.

Na última aula, após o jogo, foi realizada uma roda de conversa, onde tais questionamentos foram trazidos à tona mais uma vez. Num primeiro momento, as/os estudantes que se sentiram à vontade foram respondendo o que elas/eles entendiam. À medida que as lacunas foram aparecendo, fui interferindo, trazendo novas informações e gerando novos questionamentos.

É evidente que sempre há uma/um ou outra/outro aluna/aluno que não dá a devida atenção, não leva tão a sério. Mas, percebi que, como elas/eles já haviam tido contato com as perguntas reflexivas num momento mais descontraído (o jogo), já havia uma familiaridade

que acabou por deixa-las/los mais confortáveis para falar. E tratando-se de turmas mais maduras, avalio que o resultado foi bem positivo, e que a maior parte das/dos que estavam presentes participaram ativamente.

Por isso, é coerente considerar que o uso do jogo como ferramenta facilita o aprendizado e abre portas para diversas outras atividades que podem ser feitas nas aulas de História, não só sobre gênero, mas sobre diversos temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação histórica se faz pertinente, necessária e urgente, diante de anos de bipolarização, desinformação e difusão de fake news. Neste contexto, nós, professoras e professores, especialmente de História, precisamos nos comprometer a nos questionar, questionar nossos métodos e nossas práticas, e colaborar para igualmente, estimularmos nossas alunas e nossos alunos a crescerem como cidadãos questionadores. Pessoas que problematizam, refletem e recorrem, não apenas aos conhecimentos teóricos de livros ou enganosos de meios descomprometidos mas, principalmente, acessam seus conhecimentos experienciais, frutos de sua consciência histórica, que une passado e presente.

Para esta finalidade, se faz crucial unir o conhecimento acadêmico àquele experimentado cotidianamente no “chão da escola”, por todos que compõem o espaço escolar, dando destaque aos desafios e conflitos dos mais diversos tipos que formam este local.

Um dos grandes desafios atuais para o ensino de história é desenvolver práticas específicas, que atendam a todas essas necessidades, e se adaptem à realidade de cada escola, estimulando estudantes a desenvolverem seu pensamento crítico e, ao mesmo tempo, transformando a sala de aula num lugar mais lúdico e interessante.

Entre os mais diversos métodos, o jogo de tabuleiro como recurso didático nas aulas de História mostra-se como uma opção viável e divertida, que traz diversos benefícios para as e os discentes, tanto como indivíduos, quanto como pessoas que precisam socializar. Esse cenário tende, possivelmente, a se tornar mais forte, com a introdução da Lei nº 15.100 de 2025, que proíbe o uso de celulares nas escolas. Especialmente nesse processo de transição, onde a orientação das escolas é não usá-los mesmo para fins pedagógicos, os meios analógicos aparecem como uma boa opção para introdução de atividades lúdicas nas aulas. A utilização de metodologias analógicas apresentam viabilidade ainda quando consideramos a falta de estruturas tecnológicas em muitas escolas da rede pública, como é o caso da escola estadual apresentada nesta pesquisa. Na falta de laboratórios de informática, de uma internet de qualidade, entre outros recursos, tabuleiros e atividades manuais aparecem como uma boa solução.

Inúmeras também são as temáticas que podem ser abordadas através dos jogos de tabuleiro, mas nós escolhemos reproduzir uma escola e propor às alunas e aos alunos uma discussão sobre conflitos de gênero no espaço escolar. Com o jogo servindo como espaço seguro, onde as e os estudantes podem se desprender parcialmente de suas vidas e embarcar

numa outra realidade por elas e eles construída, a maior parte demonstrou interesse e curiosidade, participando ativamente da proposta pedagógica.

Além de colocar em pauta a questão dos conflitos de gênero, despertar a curiosidade para que alunas e alunos entendam melhor o que este termo significa, as trocas de experiência durante a partida incentivam a colaboração, a empatia, a organização de estratégias, entre outros aspectos.

Outro ponto importante a ser destacado é que, ao utilizar as informações das próprias alunas, professoras e funcionárias para pensar no jogo, acabamos por aproximá-lo ainda mais da realidade das e dos estudantes. E ao comparar duas instituições, uma pública e uma privada, ampliamos ainda mais estes contrastes.

Por fim, ao cruzar os resultados dos questionários aplicados às sujeitas dessas escolas com os documentos norteadores, como a BNCC e os PPPs, fica evidente que falar sobre gênero e seus conflitos continua sendo algo relevante, que sofre alterações a cada tempo e espaço em que está inserido, mas que ainda está longe de deixar de representar um problema a ser debatido.

Ao utilizarmos o jogo como método de introdução de discussões mais profundas como os conflitos de gênero, diminuímos o impacto que às vezes a proposta de falar desses assuntos tabus pode trazer. Associando o jogo com tais temáticas, estimulamos a ludicidade ao mesmo tempo que incentivamos o posicionamento crítico, mas sem trazer uma atmosfera de embate, que muitas vezes toma conta desse tipo de debate. Espera-se, assim, que, ao vivenciar o jogo, alunas e alunos tenham entendido que o espaço escolar é um lugar que tem problemáticas, tem conflitos, mas que é possível falar e discutir sobre eles, respeitando a diversidade e as identidades que o compõem.

O jogo foi pensado e elaborado por mim, com apoio de outras pessoas que compartilham do hobby, como o meu esposo, durante o ano de 2024, sendo aplicado às turmas em outubro desse mesmo ano. Meu sobrinho colaborou com os desenhos dos espaços que compõem uma escola e eu mesma fiz as artes.

A partir do jogo *Femina Ludens*, as/os discentes foram convidadas/os a imaginar que estavam transitando dentro da sua própria escola e teriam o compromisso de irem buscando soluções para os conflitos de gênero que fossem surgindo nesses locais. Quem mais acumulasse conhecimento a partir dessas resoluções, dominaria esses espaços e acumularia pontos, sendo o/a vencedor/a o/a maior pontuador/a.

O jogo foi pensado para o Ensino Médio, sendo jogado entre dois, três ou quatro jogadoras/es, com material disponibilizado em anexo, para impressão de forma acessível e simples.

Se antes eu já considerava o jogo como algo importante, tanto na vida pessoal quanto na profissional, me aprofundar nessa pesquisa trouxe ainda mais vontade de seguir utilizando essa ferramenta como metodologia. Me sinto feliz e realizada de ter desenvolvido meu próprio jogo, depois de tanto admirar outros jogos com que tive contato. Já estou desenvolvendo um projeto para trabalhar com oficina de confecção de jogos, dessa vez com alunas e alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. Considero que hoje tenho um olhar de entendimento muito maior sobre o funcionamento dos jogos e desejo continuar me aprofundando nesse tipo de recurso pedagógico.

Quanto aos impactos dessa vivência na minha formação docente, eles são também diversos. Sobre as discussões de gênero, elas me acompanham desde o início da minha trajetória acadêmica, e continuarão tendo um espaço importante, enquanto eu, como mulher, professora, jogadora, continuar presenciando e sentindo as barreiras que tentam cotidianamente serem colocadas entre nós e o que desejamos alcançar. Reviver já conhecidos pensamentos e experienciar novas discussões sobre a temática é uma das forças que me movem e me moldam socialmente, e especialmente na minha profissão.

Conclui-se, então, que o uso do jogo de tabuleiro no ensino de História, especialmente para a abordagem do tema gênero, se mostrou eficaz no estímulo do respeito à diversidade e à promoção da equidade. Expresso, dessa forma, meu compromisso com a ampliação dessa pesquisa, que representa apenas o início de uma longa jornada.

REFERÊNCIAS

1. REFERÊNCIAS DE LIVROS E ARTIGOS:

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021.

ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (org). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2018.

ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVAJAL, Julieta Paredes. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org). **Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

CASTRO, Susana de. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org). **Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

COLLING, Ana. Maria. (2013). **Gênero e História: Um diálogo possível?** Revista Contexto & Educação, 19(71-72), 29–43.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

DEL PRIORE, Mary. **Biografia: quando o indivíduo encontra a história**. Topoi, n. 19, julho-dezembro 2009.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **A escolarização em tempo integral no ‘chão da escola’**: indicativos para o debate. Maringá: Revista Teoria e Prática da Educação, 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FLORES, Mariana Flores da Cunha Thompson. **Cartas, tabuleiros e cartelas: os jogos no ensino e aprendizagem de história**. Santa Maria: FACOS, UFSM, 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (org). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2018.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (org). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2018.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Introdução. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org). **Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org). **Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. Rio de Janeiro: Revista História Unisinos, 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (org). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2018.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **O chão da escola: construção e afirmação da identidade**. Brasília: Revista Retratos da Escola, 2009.

PICCOLO, Paula; CARVALHO, Arnaldo V. (org.). **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

_____. **Os Usos e Abusos do Gênero**. São Paulo: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, nº 45, 2012.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (org). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2018.

SILVA, Lucas Victor; GIACOMONI, Marcello Paniz; OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna de; CUNHA, Maurício Clipes. **A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do**

ensino de História no Brasil: um estudo do estado de conhecimento. Londrina, História & Ensino. v.26, p. 374-399, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Territórios das escritas do eu:** pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, 34(2), 2011. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>

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

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **Fundamentos e Metodologias do Ensino de História**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

WITTIG, Monique. Não se nasce mulher. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org.). **Pensamento Feminista:** conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

2. REFERÊNCIAS DE DISSERTAÇÕES E TESES:

CRUZ, Denise Aparecida Ribeiro da. **O jogo não acabou: jogos de cartas e de tabuleiro para o estudo do feminismo no Brasil (XIX-XXI)**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 505. 2022.

MOREIRA, Viviane da Silva. Ensinar mulheres na História: abordagens biográficas. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 133. 2018.

SILVA, Rosiane Ferreira da. **Matildas, Terezas, Ophélias e Camilas: protagonizando mulheres do século XX no ensino de História com histórias em quadrinhos**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 181. 2022.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 246. 2009.

3. REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, 2017**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 de julho de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS). Orientação Sexual. Ensino Fundamental, 2013**. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a->

informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 29 de janeiro de 2025.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). Orientação Sexual. Ensino Fundamental, 1998. Disponível em

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2023.

PARAÍBA. Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2023. Disponível em <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2023.

PARAÍBA. Proposta Curricular do Estado da Paraíba - Ensino Médio, 2023. Disponível em <https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%ADba>. Acesso em 12 de julho de 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII. Cabedelo, 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Invictus Colégio e Curso. Cabedelo, 2021.

4. REFERÊNCIAS DE SITES:

POBUDA, Tanya. **Avaliação da representação de gênero e raça na indústria de jogos de tabuleiro.** Analog Game Studies. Disponível em:

<https://analoggamestudies.org/2018/12/assessing-gender-and-racial-representation-in-top-rated-boardgamegeek-games/>. Acesso em: 26 de janeiro de 2025.

ANEXOS

ANEXO 1

05/02/2024, 14:58

Questionário - Alunas

Questionário - Alunas

Questionário referente à pesquisa de Morgana Maria Cardoso de Souza Silva para o Mestrado em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sobre os conflitos de gênero no ambiente escolar.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Você se identifica como mulher? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Prefiro não responder.

2. Qual a sua cor de pele? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branca.
- ☐ Preta.
- ☐ Parda.
- ☐ Indígena.
- ☐ Amarela.

3. A renda salarial na sua casa é de: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 salário mínimo.
- ☐ 2 a 3 salários mínimos.
- ☐ Mais de 4 salários mínimos.

05/02/2024, 14:58

Questionário - Alunas

4. Em qual bairro/cidade você mora? *

5. Você considera que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que os homens na sociedade brasileira? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

6. Você já sofreu preconceito por ser mulher? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

☐ Não lembro.

7. Você sabe o que são relações de gênero? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

8. Na escola em que você estuda ocorrem rodas de conversa sobre as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

05/02/2024, 14:58

Questionário - Alunas

9. Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Depende.
- ☐ Não sei opinar.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 2

05/02/2024, 14:57

Questionário - Professoras

Questionário - Professoras

Questionário referente à pesquisa de Morgana Maria Cardoso de Souza Silva para o Mestrado em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sobre os conflitos de gênero no ambiente escolar.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Você se identifica como mulher? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Prefiro não responder.

2. Qual a sua cor de pele? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branca.
- ☐ Preta.
- ☐ Parda.
- ☐ Indígena.
- ☐ Amarela.

3. A renda salarial na sua casa é de: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 salário mínimo.
- ☐ 2 a 3 salários mínimos.
- ☐ Mais de 4 salários mínimos.

05/02/2024, 14:57

Questionário - Professoras

4. Em qual bairro/cidade você mora? *

5. Qual(is) a(s) sua(s) área(s) de formação? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Artes.
- ☐ Biologia.
- ☐ Ciências da Religião.
- ☐ Educação Física.
- ☐ Filosofia.
- ☐ Física.
- ☐ Geografia.
- ☐ História.
- ☐ Letras - Espanhol.
- ☐ Letras - Inglês.
- ☐ Letras - Português.
- ☐ Matemática
- ☐ Química.
- ☐ Sociologia.
- ☐ Outro:

6. Você cursou alguma pós-graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

7. Em caso afirmativo na pergunta anterior, em que área?

05/02/2024, 14:57

Questionário - Professoras

8. Você sabe o que são relações de gênero? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

9. Você considera que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que os homens na sociedade brasileira? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

10. Você já abordou assuntos referentes à história das mulheres e/ou das relações de gênero em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

11. Em caso de resposta afirmativa à pergunta anterior, houve alguma resistência ou enfrentou algum problema? Descreva. *

05/02/2024, 14:57

Questionário - Professoras

12. Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Depende.
- ☐ Não sei opinar.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 3

05/02/2024, 14:56

Questionário - Funcionárias

Questionário - Funcionárias

Questionário referente à pesquisa de Morgana Maria Cardoso de Souza Silva para o Mestrado em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sobre os conflitos de gênero no ambiente escolar.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Você se identifica como mulher? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Prefiro não responder.

2. Qual a sua cor de pele? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branca.
- ☐ Preta.
- ☐ Parda.
- ☐ Indígena.
- ☐ Amarela.

3. A renda salarial na sua casa é de: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 salário mínimo.
- ☐ 2 a 3 salários mínimos.
- ☐ Mais de 4 salários mínimos.

05/02/2024, 14:56

Questionário - Funcionárias

4. Em qual bairro/cidade você mora? *

5. Qual o seu nível de escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sem escolaridade.
- ☐ Fundamental incompleto.
- ☐ Fundamental completo.
- ☐ Médio incompleto.
- ☐ Médio completo.
- ☐ Superior incompleto.
- ☐ Superior completo.
- ☐ Pós-graduação (especialização) incompleta.
- ☐ Pós-graduação (especialização) completa.
- ☐ Pós-graduação (mestrado) incompleta.
- ☐ Pós-graduação (mestrado) completa.
- ☐ Pós-graduação (doutorado) incompleta.
- ☐ Pós-graduação (doutorado) completa.

6. Você sabe o que são relações de gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

05/02/2024, 14:56

Questionário - Funcionárias

7. Você considera que as mulheres possuem as mesmas oportunidades de trabalho que os homens na sociedade brasileira? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

8. Você concorda que a escola seja um espaço para o debate sobre a história das mulheres e das relações de gênero? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

9. Você considera que as mulheres trans são mulheres como você e merecem o mesmo tratamento? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

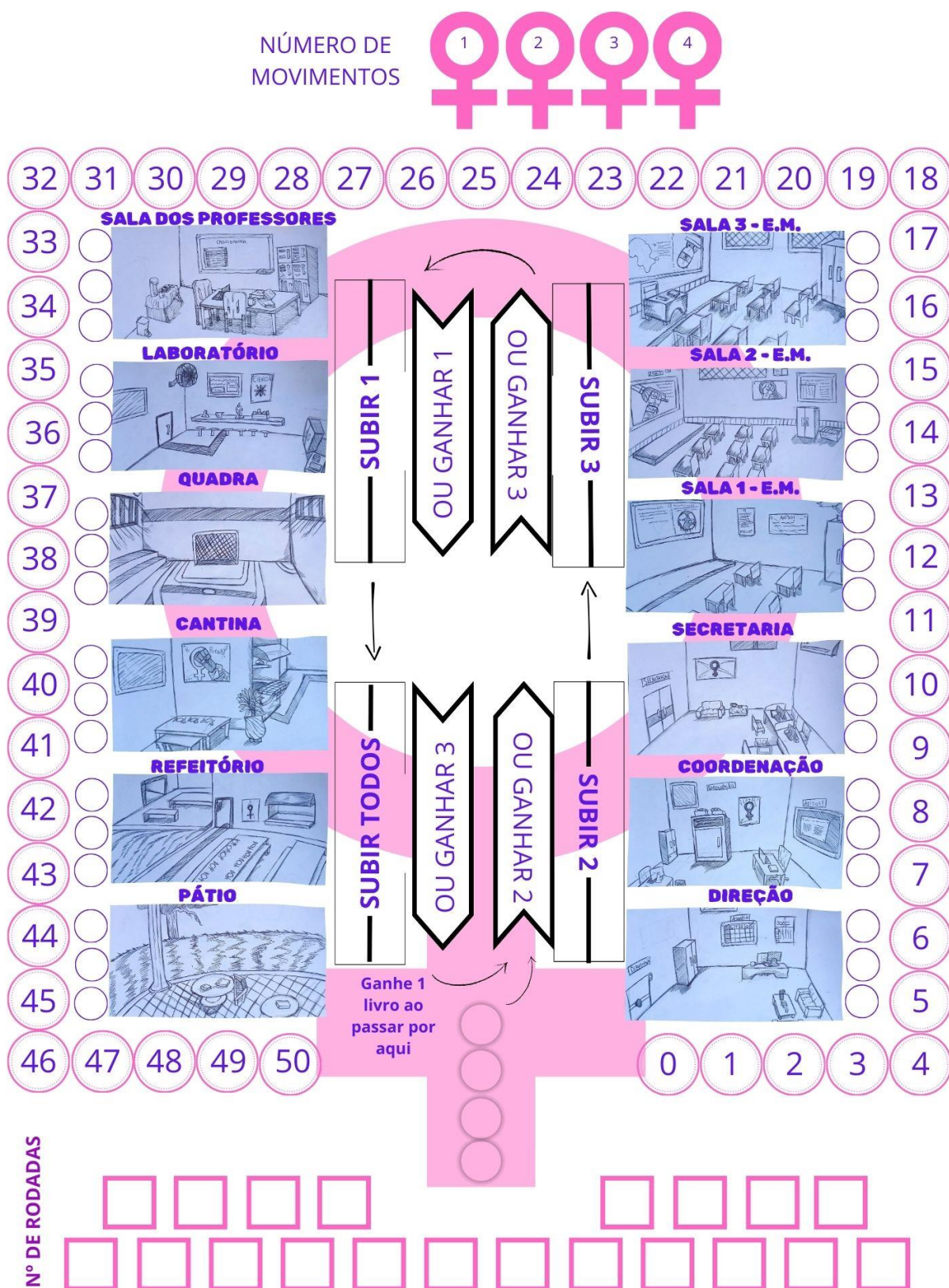
☐ Depende.

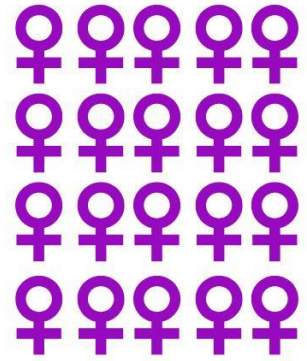
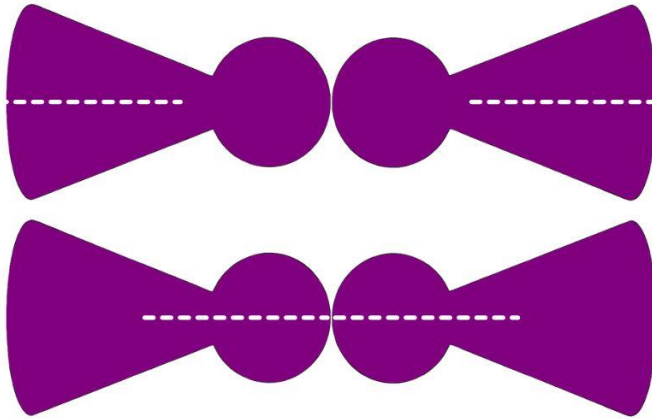
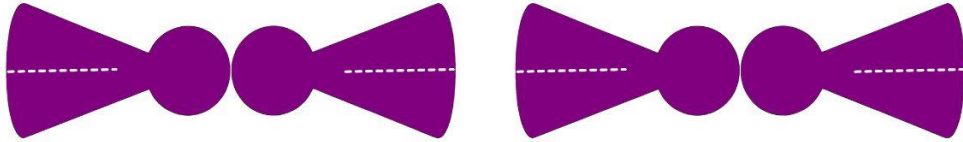
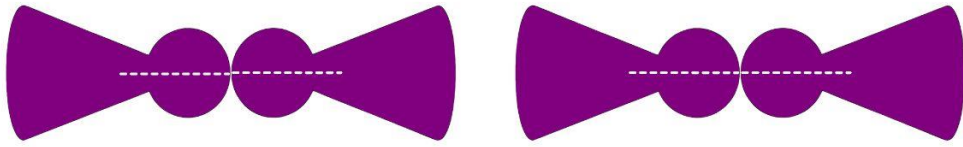
☐ Não sei opinar.

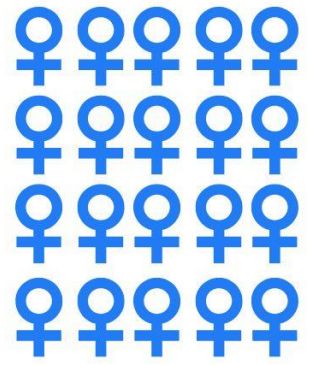
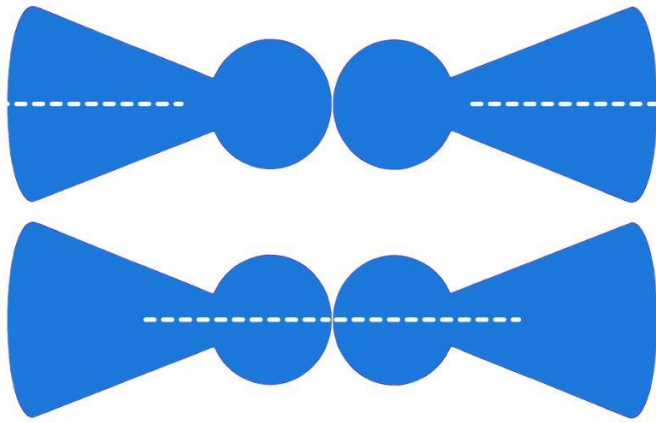
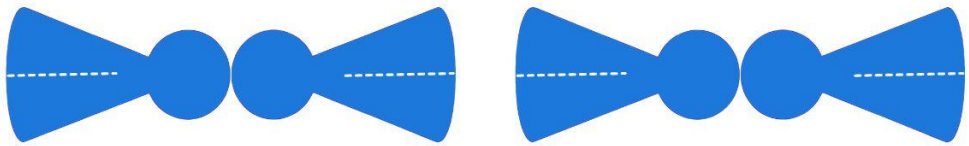
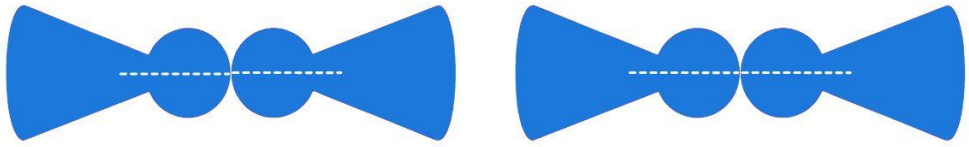
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

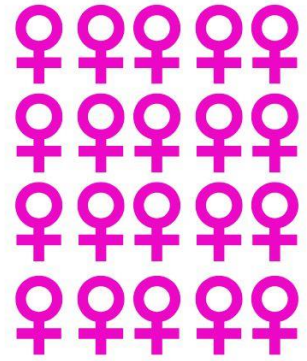
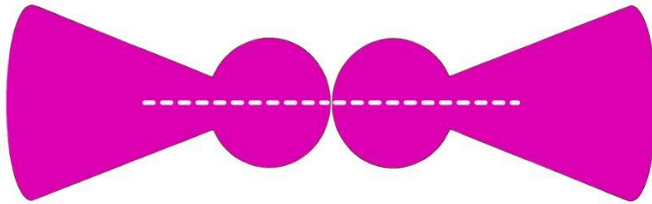
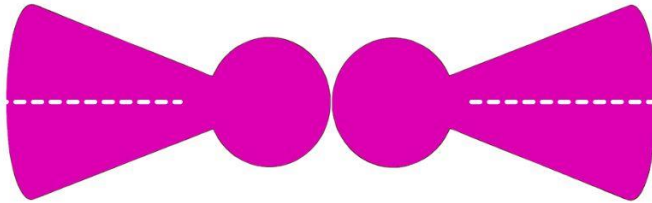
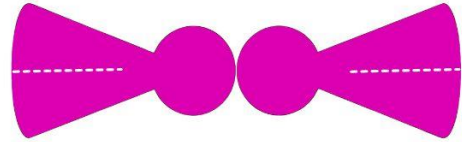
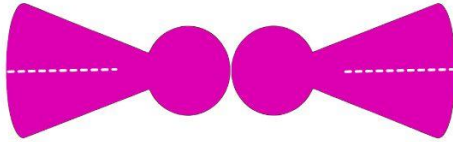
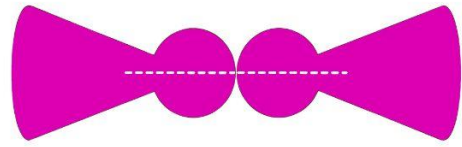
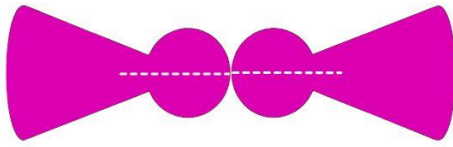
Google Formulários

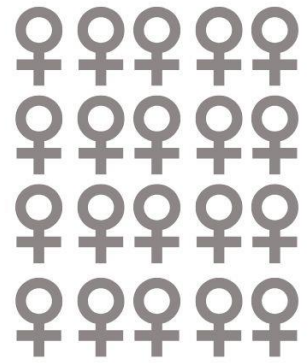
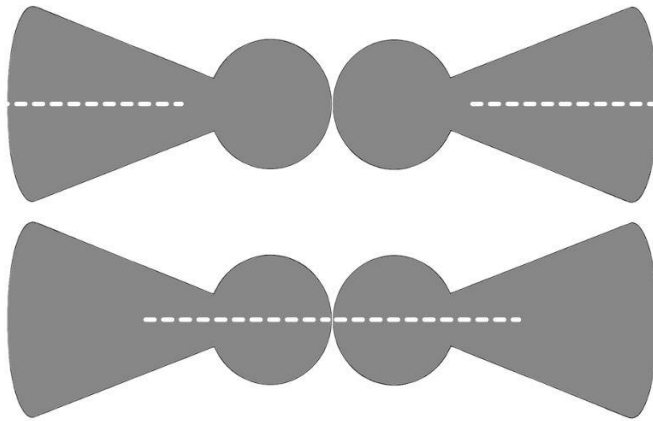
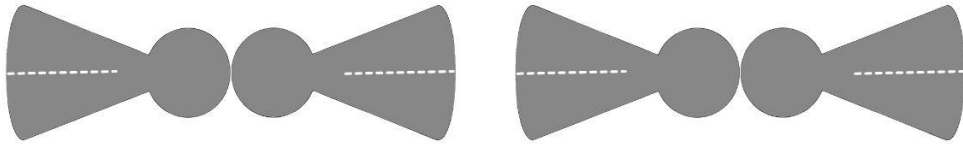
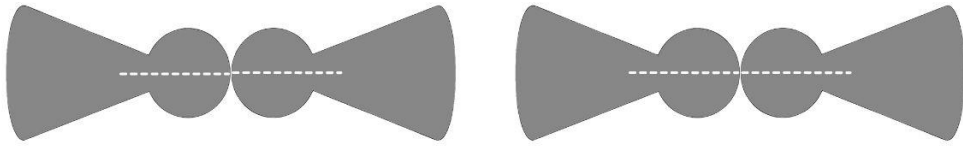
ANEXO 4: JOGO FEMINA LUDENS

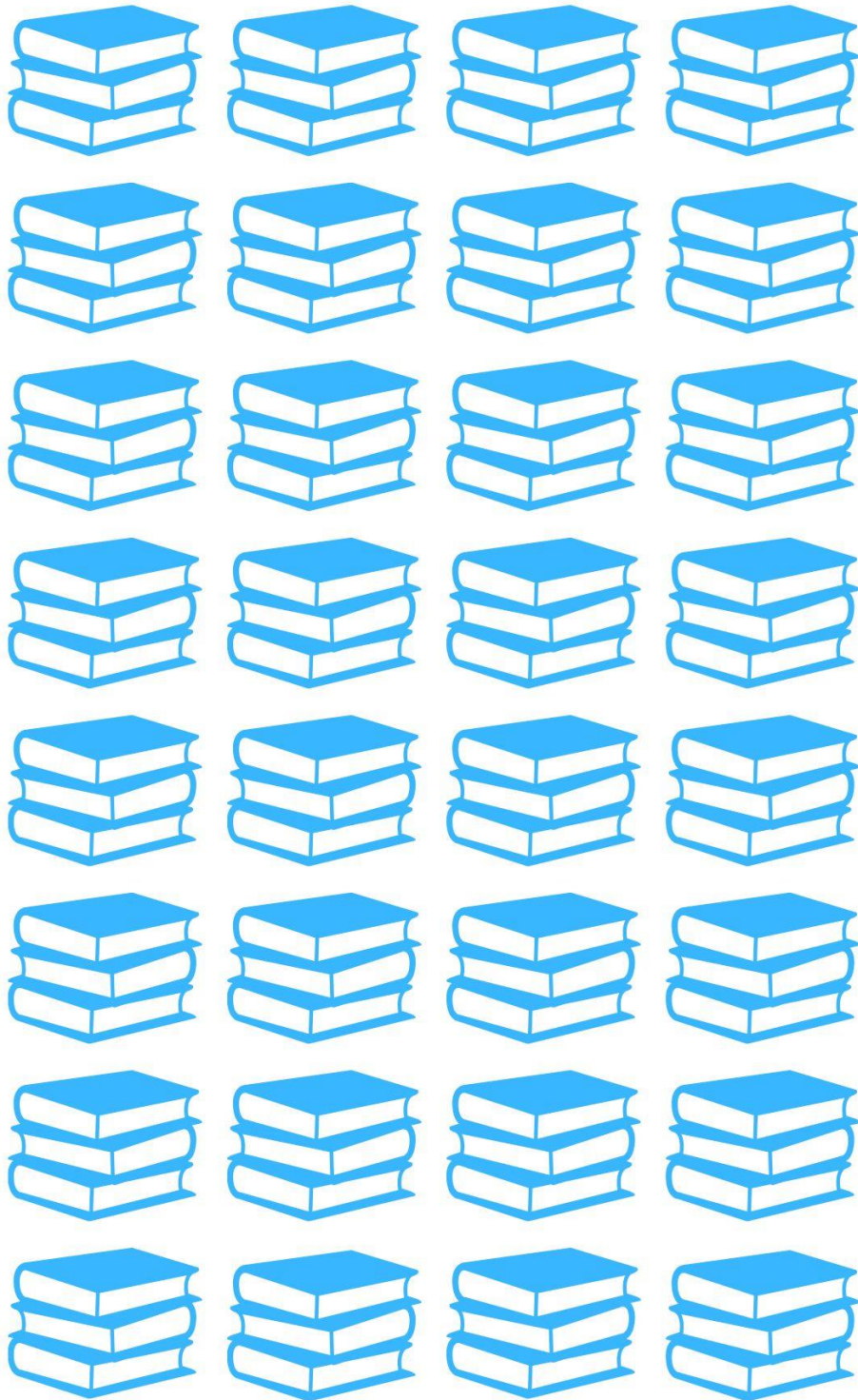


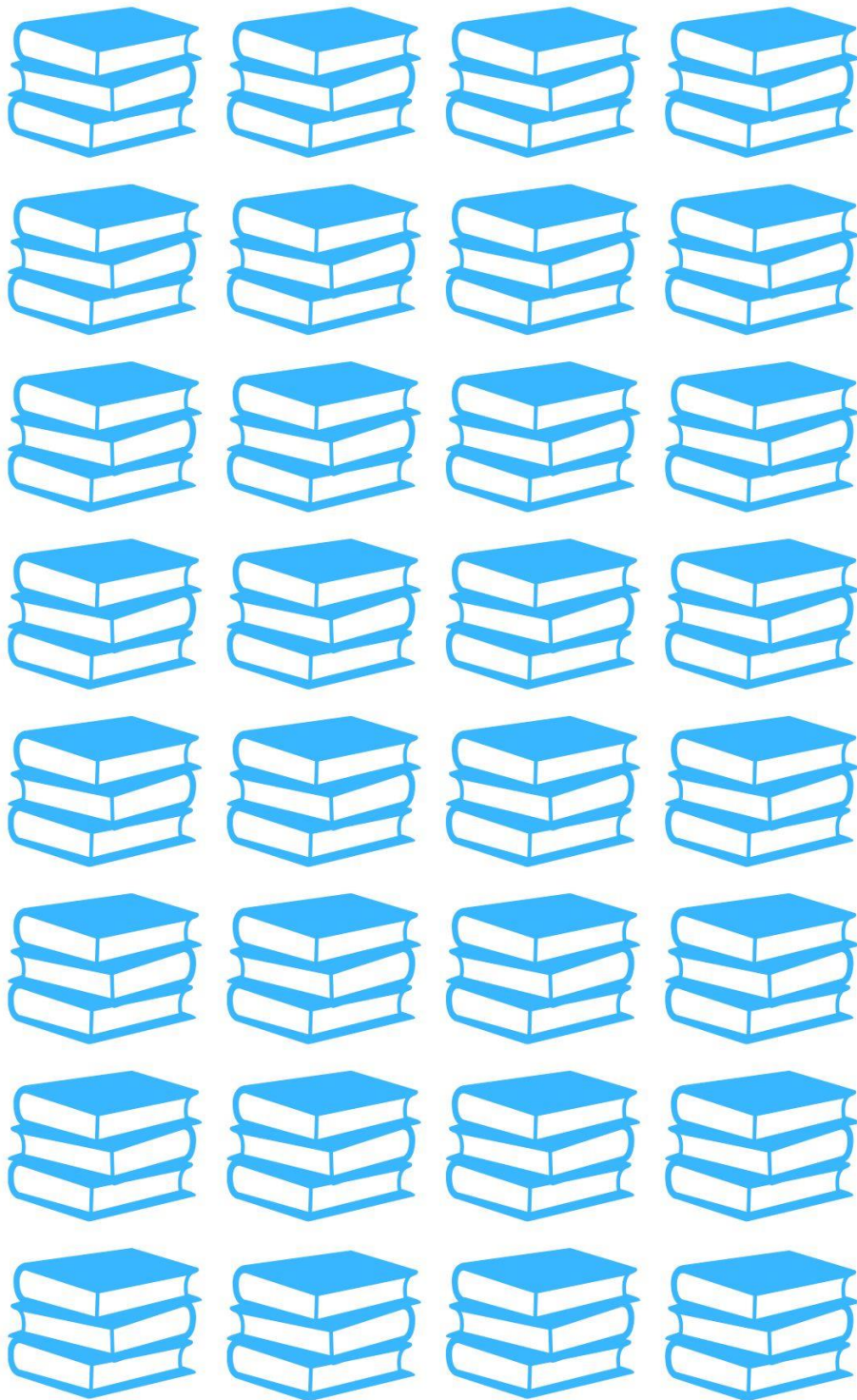












Por que atividades de cuidado, como serviços gerais são geralmente ocupadas por mulheres?

Por que atividades de cuidado, como serviços gerais são geralmente ocupadas por mulheres?

Por que atividades de cuidado, como serviços gerais são geralmente ocupadas por mulheres?

Por que atividades de cuidado, como serviços gerais são geralmente ocupadas por mulheres?

Por que muitas pessoas ainda oferecem resistência ao tratar sobre o feminismo?

Por que muitas pessoas ainda oferecem resistência ao tratar sobre o feminismo?

Por que muitas pessoas ainda oferecem resistência ao tratar sobre o feminismo?

Por que muitas pessoas ainda oferecem resistência ao tratar sobre o feminismo?

Professoras e professores parecem estar preparadas e preparados para lidar com os conflitos de gênero?

Professoras e professores parecem estar preparadas e preparados para lidar com os conflitos de gênero?

Professoras e professores parecem estar preparadas e preparados para lidar com os conflitos de gênero?

Professoras e professores parecem estar preparadas e preparados para lidar com os conflitos de gênero?

A escola parece estar preparada para lidar com os conflitos de gênero?

A escola parece estar preparada para lidar com os conflitos de gênero?

A escola parece estar preparada para lidar com os conflitos de gênero?

A escola parece estar preparada para lidar com os conflitos de gênero?

O que é gênero?

O que é gênero?

O que é gênero?

O que é gênero?

O que são conflitos de gênero?

O que são conflitos de gênero?

O que são conflitos de gênero?

O que são conflitos de gênero?

Você considera que as mulheres trans são mulheres e merecem o mesmo tratamento?

Você considera que as mulheres trans são mulheres e merecem o mesmo tratamento?

Você considera que as mulheres trans são mulheres e merecem o mesmo tratamento?

Você considera que as mulheres trans são mulheres e merecem o mesmo tratamento?

Você considera que as mulheres e os homens têm as mesmas oportunidades?

Você considera que as mulheres e os homens têm as mesmas oportunidades?

Você considera que as mulheres e os homens têm as mesmas oportunidades?

Você considera que as mulheres e os homens têm as mesmas oportunidades?

Por que atividades de cuidado, como serviços gerais são geralmente ocupadas por mulheres?

Por que atividades de cuidado, como serviços gerais são geralmente ocupadas por mulheres?

Por que atividades de cuidado, como serviços gerais são geralmente ocupadas por mulheres?

Por que atividades de cuidado, como serviços gerais são geralmente ocupadas por mulheres?

Por que muitas pessoas ainda oferecem resistência ao tratar sobre o feminismo?

Por que muitas pessoas ainda oferecem resistência ao tratar sobre o feminismo?

Por que muitas pessoas ainda oferecem resistência ao tratar sobre o feminismo?

Por que muitas pessoas ainda oferecem resistência ao tratar sobre o feminismo?

Professoras e professores parecem estar preparadas e preparados para lidar com os conflitos de gênero?

Professoras e professores parecem estar preparadas e preparados para lidar com os conflitos de gênero?

Professoras e professores parecem estar preparadas e preparados para lidar com os conflitos de gênero?

Professoras e professores parecem estar preparadas e preparados para lidar com os conflitos de gênero?

A escola parece estar preparada para lidar com os conflitos de gênero?

A escola parece estar preparada para lidar com os conflitos de gênero?

A escola parece estar preparada para lidar com os conflitos de gênero?

A escola parece estar preparada para lidar com os conflitos de gênero?

O que é gênero?

O que é gênero?

O que é gênero?

O que é gênero?

O que são conflitos de gênero?

O que são conflitos de gênero?

O que são conflitos de gênero?

O que são conflitos de gênero?

Você considera que as mulheres trans são mulheres e merecem o mesmo tratamento?

Você considera que as mulheres trans são mulheres e merecem o mesmo tratamento?

Você considera que as mulheres trans são mulheres e merecem o mesmo tratamento?

Você considera que as mulheres trans são mulheres e merecem o mesmo tratamento?

Você considera que as mulheres e os homens têm as mesmas oportunidades?

Você considera que as mulheres e os homens têm as mesmas oportunidades?

Você considera que as mulheres e os homens têm as mesmas oportunidades?

Você considera que as mulheres e os homens têm as mesmas oportunidades?

ANEXO 5: MANUAL DO JOGO *FEMINA LUDENS*

Femina Ludens

Um jogo para 2-4 pessoas a partir de 14 anos - Tempo de jogo: 45-90 minutos

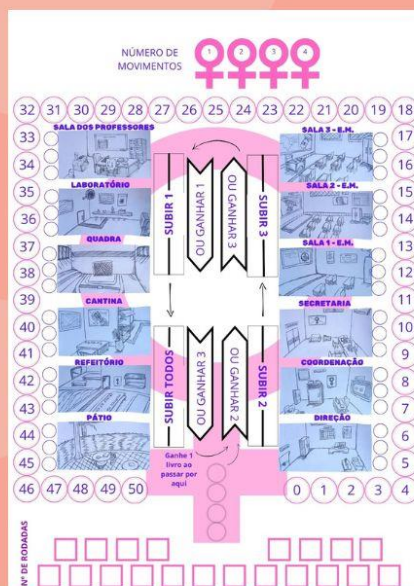
Em pleno século XXI, muitos ainda são os desafios enfrentados pelas minorias, entre elas, as mulheres. As lutas que antes eram pautas para o movimento feminista, hoje precisam ser questionadas e debatidas para que possam realmente atender às necessidades interseccionais e colaborar para resolver os conflitos de gênero.

Neste contexto, a escola aparece como um espaço importante, capaz de colaborar para difundir novas ideias ou continuar repetindo práticas não mais aceitas.

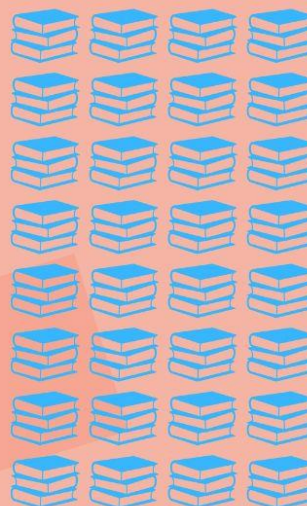
O jogo *Femina Ludens* se passa dentro de um espaço escolar e convida jogadoras e jogadores a assumirem o papel de estudantes, convocadas e convocados a atuarem como protagonistas, responsáveis por absorver e compartilhar conhecimento capaz de combater os conflitos que nele aparecem.

No final, vence aquela ou aquele que conseguir espalhar mais conhecimento pelos diversos espaços da escola que aparecem no tabuleiro.

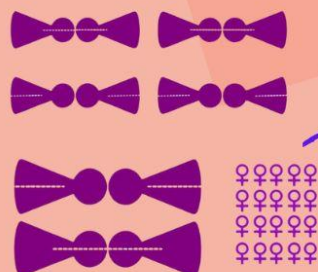
Componentes do Jogo



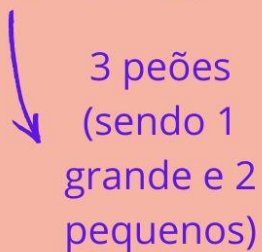
Tabuleiro de ação



Marcadores de conhecimento



20
marcadores
de controle
de área

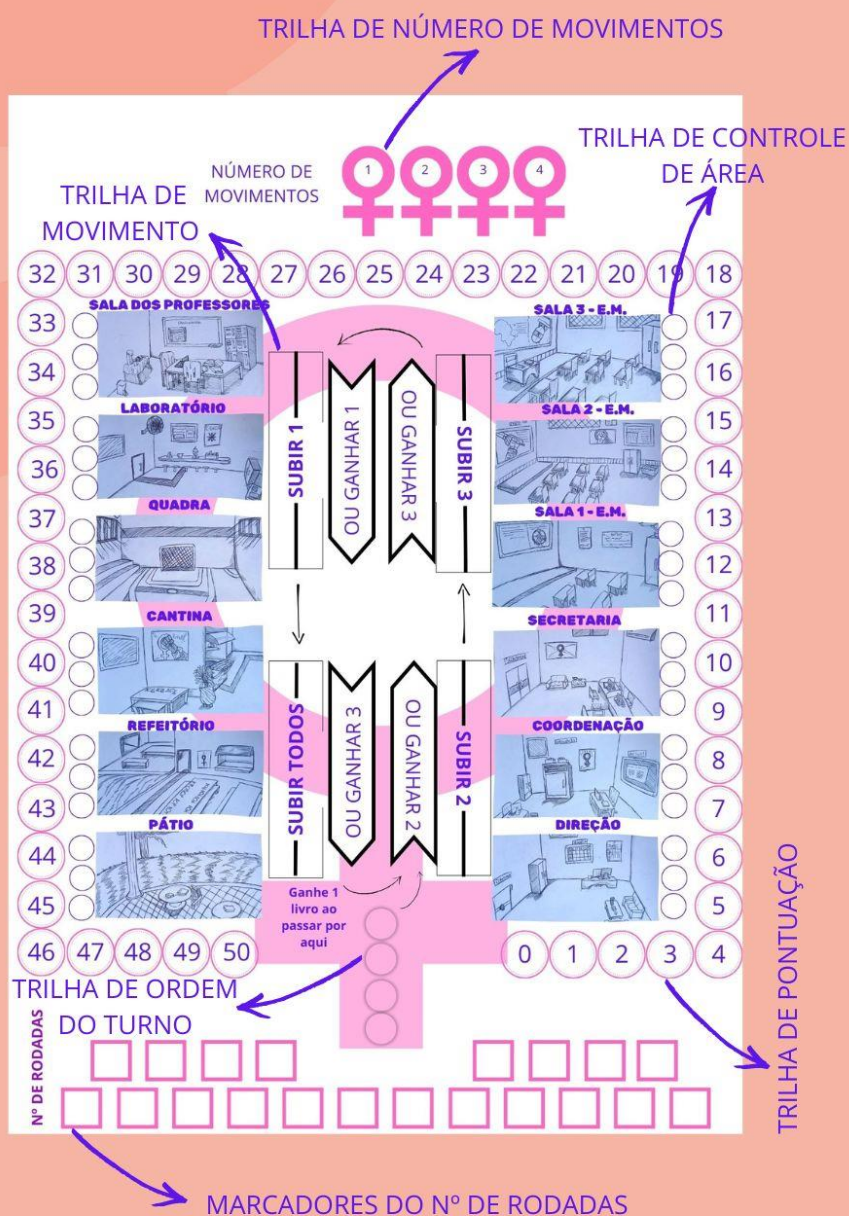


3 peões
(sendo 1
grande e 2
pequenos)



Lápis e borracha
para marcação
das rodadas

Entendendo os espaços do tabuleiro



Preparação do Jogo

- A partida é jogada no máximo ao longo de 20 rodadas para 2 jogadoras/jogadores; 18 rodadas para 3 jogadoras/jogadores; 16 rodadas para 4 jogadoras/jogadores.
1. Coloquem o **Tabuleiro de Ação** no centro da área do jogo;
 2. Coloquem um dos peões menores na casa “0” da **Trilha de Pontuação**;
 3. Na primeira rodada, sorteiem quem será a primeira ou o primeiro jogador (sugerimos utilizar o aplicativo “Chwazi”). Então, posicionem o outro peão menor Na **Trilha de Número de Movimentos**. A primeira rodada seguirá no sentido anti-horário;
 4. A primeira jogadora ou o primeiro jogador deve escolher em qual das 8 casas da **Trilha de Movimento** vai começar e posicionar nela o seu peão maior, seguido dos demais;
 5. Cada jogadora ou jogador inicia a partida com 3 livros, e ganha 1 cada vez que passar pela marcação indicada no tabuleiro.

Curso do Jogo

1ª RODADA:

FASE 1: Sorteia-se a primeira jogadora ou o primeiro jogador;

FASE 2: De acordo com a ordem sorteada, as jogadoras e os jogadores posicionam o peão maior no espaço escolhido da **Trilha de Movimento** (subir ou ganhar);

FASE 3: Na ordem, todas e todos fazem a ação escolhida, ganhando ou pagando seus custos. Importante destacar que dois jogadores não podem ocupar o mesmo espaço.

FASE 4: Jogadoras e jogadores posicionam marcadores de controle de área (se houver).

FASE 5: Preparação da 2ª rodada, seguindo a mesma ordem da 1ª. Jogadoras e jogadores posicionam peões na Trilha de Número de Movimentos (de 1 a 4). A partir de então a ordem de jogada passa a ser definida pela posição nessa trilha, sempre do menor para o maior.

A PARTIR DA 2ª RODADA:

FASE 1: Jogadoras e jogadores posicionam o pino maior na Trilha de Ordem do Turno;

FASE 2: Na ordem, todas e todos fazem a ação escolhida, ganhando ou pagando seus custos.;

FASE 3: jogadoras e jogadores posicionam marcadores de controle de área (se houver);

FASE 4: Jogadoras e jogadores posicionam peões na Trilha de Número de Movimentos (de 1 a 4), seguindo a ordem de quem escolheu o número menor, até o maior, na rodada anterior.

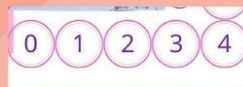
Objetivo do Jogo

- O objetivo do jogo é adquirir conhecimento (livros) à medida que transita-se pelo tabuleiro. Esse conhecimento acumulado será utilizado para ter acesso às partes da escola (controle de área) e acumular pontos;
- Para ganhar 1 **Marcador de controle de área**, e para cada subida na **Trilha de controle de área**, é preciso “pagar” 2 **Marcadores de conhecimento**. Importante ressaltar que só é possível subir na trilha correspondente à presença do pino;
- Na quarta subida, a jogadora ou o jogador consegue o controle daquela área. Não é possível duas jogadoras/dois jogadores ficarem no mesmo espaço de uma trilha, mas vários jogadores podem investir para controlar uma mesma área. No entanto, o primeiro a controlá-la ganha, imediatamente **2 PONTOS**. Os que dominarem áreas já ocupadas, ganharão apenas **1 PONTO**, também de imediato;
- Ao final das rodadas, somam-se outros pontos explicados a seguir.

Pontuação final

Ao final da partida, deverão ser somadas os seguintes pontos:

- Pontos da **Trilha de Pontuação**



- **1 ponto** a cada 3 livros não utilizados



- **1 ponto** por cada Marcador na Trilha de Controle de área.



Critérios de desempate:

- 1º Jogadora/jogador com mais áreas controladas;
- 2º Jogadora/jogador com mais Marcadores na Trilha de Controle de área;
- 3º Jogadora/jogador com mais livros não utilizados;
- 4º Jogadora/jogador que jogou por último.