



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROF HISTÓRIA

DIEGO VARGAS BARCELOS

**O ESTUDO DO MEIO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: AS
FORTALEZAS COLONIAIS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis

2024

DIEGO VARGAS BARCELOS

**O ESTUDO DO MEIO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: AS
FORTALEZAS COLONIAIS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS SUBTÍTULO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann

Florianópolis

2024

Barcelos, Diego Vargas

O ESTUDO DO MEIO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA: AS FORTALEZAS COLONIAIS DA GRANDE
FLORIANÓPOLIS/Barcelos ; orientador, Sandor Fernando
BRINGMANN, 2024.

124 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal
de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História,
Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Ensino de História. 3. Estudo
do Meio. 4. Brasil Colônia. 5. Fortaleza de Anhatomirim.
I. BRINGMANN, Sandor Fernando. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História. III. Título.

Diego Vargas Barcelos

O Estudo do Meio como ferramenta para o ensino de História: as fortalezas coloniais da
Grande Florianópolis

O presente trabalho em Nível de Mestrado Profissional foi avaliado e aprovado no dia 08 de julho de 2024 pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^ª. Dr^ª Adriana Angelita da Conceição

PROFHISTÓRIA – UFSC

Prof. Dr. Leandro Hecko

PROFHISTÓRIA – UEMS

Prof^ª. Dr^ª Mônica Martins da Silva (Suplente)

PROFHISTÓRIA – UFSC

Prof^ª. Dr^ª Joana Vieira Borges (Suplente)

PROFHISTÓRIA – UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para a obtenção do título de mestre em Ensino de História

Prof. Sandor Fernando Bringmann, Dr.

Orientador e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Florianópolis, 2024

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela vida, saúde, disposição e sabedoria. Aos meus pais, João Luís Barcelos (*in memoriam*) e Maria Salete Santana Vargas, pelo incentivo aos estudos desde minha formação na Educação Básica até o Ensino Superior. Sem sua ajuda nada disso seria possível.

Aos meus irmãos Tiago Vargas Barcelos e Rodrigo Vargas Barcelos pelas trocas de ideias e por sempre acreditar em meu potencial.

Agradeço a minha esposa, Danieli Baldessar da Silva, pelo apoio constante nesses últimos anos, pela paciência pelo tempo que não estive ao seu lado ao longo desses anos e que, apesar de tudo, mostrou-se grande apoiadora e incentivadora. Muito obrigado por ter me acompanhado e ajudado nas viagens de pesquisa.

Agradeço ao professor Ms. Harry Rodrigues Bellomo, desde os tempos de PUCRS um grande incentivador nas pesquisas, especialmente na área colonial brasileira. Ao colega de pesquisa Daniel Teixeira Meirelles Leite (*in memoriam*), que ao longo dos anos, muito me incentivou a prosseguir nos estudos da pós-graduação.

Ao professor Dr. Fábio Kühn da UFRGS, pelas excelentes indicações de pesquisa acerca da história colonial brasileira em arquivos de fonte primária no exterior. Agradeço ao empenho e disposição em incentivar por anos minha pesquisa na área.

Gratidão ao professor Óscar Rico Bodelón, da Universidade de Salamanca, Espanha, que desde os primeiros passos na elaboração do projeto para área colonial brasileira, ainda no Rio Grande do Sul, se dispôs a ajudar na leitura dos textos, dando dicas e apontando erros.

Ao primo e amigo Luis Fernando Gelhen, que mesmo após meu término de graduação na PUCRS, se dispôs a retirar livros da Biblioteca Irmão José Otão ao longo do seu curso de Odontologia. As obras do acervo da biblioteca da PUCRS contribuíram muito para o prosseguimento da pesquisa na área colonial brasileira. Muito obrigado!

Agradeço aos funcionários da Biblioteca Pública de Porto Belo, Santa Catarina, pelas dicas e empréstimos de exemplares de livros, quando minha ida até Florianópolis mostrava-se difícil. O acervo dessa biblioteca mostrou-se providencial. Em especial, agradeço a Juliana de Souza e Higa Jandt Gomes.

Aos demais colegas do tempo de graduação, Lucas Cameron e Marcelo Armellini Corrêa, pessoas que nunca perdi o contato e acompanharam o desenvolvimento da pesquisa ao longo desses últimos anos. Aos colegas de turma 2022 do ProfHistória da UFSC, em especial

ao professor Tiago Nilson, pelas trocas de ideias e por compartilhar sua pesquisa na área de patrimônio.

Para a realização do Estudo do Meio, agradeço ao apoio dado pela Secretaria de Educação de Itajaí. Ainda, faço um agradecimento à sra. Maria Karla Vicente, diretora da Escola João Paulo II e a supervisora Karine Pianecer por todo suporte e apoio desde a aprovação do projeto, ajuda na organização e acompanhamento no dia da saída.

Agradeço aos professores da Escola João Paulo II que ajudaram na organização do Estudo do Meio desde seu início. Em especial, meu agradecimento à professora de inglês Thayse Glacy do Amaral e ao professor de História Lindemberg Matias de Araújo.

Gratidão aos professores do ProffHistória pelas excelentes aulas, ótimas indicações e por demonstrar, acima de tudo, que a educação ainda é o caminho para muitos dos problemas enfrentados em nossa sociedade. Ainda, agradeço ao corpo docente da UFSC por me ensinar a importância que nós, corpo docente da Educação Básica, podemos ter como agentes transformadores junto aos estudantes. Obrigado pelos momentos!

Agradeço a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio através da bolsa de pesquisa nos últimos dois anos. Certamente esse incentivo tornou a jornada mais amena.

Agradeço ao professor Dr. Leandro Hecko (UEMS) e a professora Dr^a Adriana Angelita da Conceição (UFSC), pelo aceite na participação na banca de mestrado. Suas dicas e correções contribuíram muito no desenvolvimento do trabalho.

Por fim, meu agradecimento especial ao meu orientador, professor Dr. Sandor Fernando Bringmann (UFSC), pelo aceite na minha orientação, por demonstrar-se aberto a ouvir minhas ideias para a pesquisa, pela liberdade no desenvolvimento do trabalho, pela flexibilidade nos prazos, apontando para a importância de nunca perder de vista as obrigações relativas ao curso. Obrigado por todo o incentivo, indicações de pesquisa, correções e mostrar-se como um professor/amigo em todas as horas.

RESUMO

O trabalho proposto nasceu das pesquisas na área de Brasil Colônia realizadas nos mais diversos arquivos, dentro e fora do país. A partir dessas pesquisas, buscou-se reforçar a temática do ensino da história colonial do Brasil em sala de aula. Ao longo da carreira docente, percebemos como esses temas passam despercebidos pelos estudantes. A fim de estimular os estudantes nessa prática, buscamos, com o auxílio do Estudo do Meio, implementar essa prática com as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola João Paulo II de Itajaí, SC. Nesse sentido, desenvolvemos ao longo das aulas noções de patrimônio cultural, história local, consciência histórica e noções de pertencimento. Dessa forma, nossa proposta, ao utilizar o Estudo do Meio, possibilitou aos estudantes o contato com o patrimônio local, utilizando a fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim, localizada no município de Governador Celso Ramos, Santa Catarina, uma vez que essa edificação representa um marco da colonização europeia no estado durante o século XVIII. Para a realização dessa saída, nos embasamos na metodologia da Pesquisa-Ação, onde a ação dos estudantes é determinante na condução da pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de História; Estudo do Meio; Brasil Colônia; Fortaleza de Anhatomirim; Patrimônio.

ABSTRACT

The proposed work was born from research in the area of Colonial Brazil carried out in the most diverse archives, inside and outside the country. Based on this research, we sought to reinforce the theme of teaching Brazil's colonial history in the classroom. Throughout our teaching careers, we realize how these topics go unnoticed by students. In order to encourage students in this practice, we sought, with the help of the Study of the Environment, to implement this practice with the 7th year elementary school classes at Escola João Paulo II in Itajaí, SC. In this sense, we seek to develop, throughout classes, notions of cultural heritage, local history, historical awareness and notions of belonging. Our proposal, when using the Study of the Environment, is to offer students contact with local heritage, using the fortress of Santa Cruz de Anhatomirim, located in the municipality of Governador Celso Ramos, Santa Catarina, since this building represents a landmark of the European colonization in the state during the 18th century. To achieve this outcome, we are based on the Action Research methodology, where the students' action is decisive in conducting the research.

Keywords: Study of the Environment; Brazil Colony; Anhatomirim Fortress; Teaching History; Patrimony.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema de Defesa da Ilha de Florianópolis.....	32
Figura 2 - As fortalezas da Ilha de Santa Catarina	33
Figura 3 - Principais edificações da fortaleza de Anhatomirim	36
Figura 4 - Vista do Quartel da Tropa da fortaleza de Anhatomirim.....	38
Figura 5 - Principais edificações da fortaleza de São José da Ponta Grossa.....	43
Figura 6 - Fortaleza de São José da Ponta Grossa	44
Figura 7 - Fortaleza de Santo Antônio de Ratonés	46
Figura 8 - Entrada da fortaleza de Anhatomirim	57
Figura 9 - Restauração do Quartel da Tropa da fortaleza de Anhatomirim	59
Figura 10 - Logotipo da exposição Invasão Espanhola de 1777	91
Figura 11 - Logotipo da Escola João Paulo II, Itajaí, SC	93
Figura 12 - Foto da fachada da Escola João Paulo II, Itajaí	93
Figura 13 - Desembarque em Governador Celso Ramos e orientações gerais.....	96
Figura 14 - Embarque na escuna, Governador Celso Ramos	97
Figura 15 - Plano da fortaleza de Anhatomirim, século XVIII	98
Figura 16 - Acesso dos estudantes à fortaleza de Anhatomirim	99
Figura 17 - Casa do Comandante, fortaleza de Anhatomirim	100
Figura 18 - Quartel da Tropa em restauração, fortaleza de Anhatomirim.....	101
Figura 19 - Estudantes visitando o Quartel da Tropa	102
Figura 20 - Estudantes conhecendo as peças de artilharia.....	102
Figura 21 - Estudantes trocando experiências durante a visitaçãõ	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COTESPHAN: Comissão Técnica do Serviço do Patrimônio Histórico, Artístico e Natural

FCC: Fundação Catarinense de Cultura

EM: Estudo do Meio

IBRAM: Instituto Brasileiro de Museus

IHGSC: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina

IPHAN: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

IPUF: Instituto do Planejamento Urbano de Florianópolis

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MASC: Museu de Arte Moderna de Santa Catarina

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP: Projeto Político Pedagógico

PNPI: Programa Nacional do Patrimônio Imaterial

PROFHISTÓRIA: Mestrado Profissional em Ensino de História

SESAS: Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social

SEPHAN: Serviço do Patrimônio Histórico, Artístico e Natural

SPHAN: Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – HISTÓRIA DE SANTA CATARINA, O SISTEMA DE DEFESA E AS FORTALEZAS DO PERÍODO COLONIAL	
1.1 Ocupação catarinense e a fundação de Nossa Senhora do Desterro.....	20
1.2 A necessidade de elaboração da defesa para a Ilha de Santa Catarina	28
1.3 A fortaleza de Santa Cruz do Anhatomirim	34
1.3.1 Características arquitetônicas	36
1.3.2 Fatos históricos ocorridos em Anhatomirim.....	39
1.3.3 A conservação de Anhatomirim ao longo dos anos.....	41
1.4 As fortalezas de São José da Ponta Grossa e Santo Antônio de Ratonés.....	41
1.5 Outras fortalezas e baterias da Ilha de Santa Catarina.....	47
CAPÍTULO II – AS FORTALEZAS COLONIAIS: O PATRIMÔNIO CULTURAL, A HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA	
2.1 Origens das políticas públicas sobre patrimônio cultural no Brasil até a Constituição de 1988.....	52
2.2 O Patrimônio Cultural Material e Imaterial em Santa Catarina	56
2.3 A Educação Patrimonial, História Local e sua relevância para a aprendizagem histórica em sala de aula	61
CAPÍTULO III – O ESTUDO DO MEIO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	
3.1 As concepções do Estudo do Meio para o campo do Ensino de História	66
3.2 O Estudo do Meio na legislação educacional do Brasil, Santa Catarina e Itajaí.....	71
3.2.1 A Legislação Estadual	76
3.2.2 A Legislação Municipal de Itajaí.....	77
3.2.3 O Projeto Político Pedagógico da Escola João Paulo II, Itajaí	78
3.3 Estudo do Meio: obstáculos.....	79
3.4 A Pesquisa-Ação e o Estudo do Meio	82
CAPÍTULO IV – CONHECENDO O ESPAÇO: O ESTUDO DO MEIO ATRAVÉS DA FORTALEZA DE SANTA CRUZ DO ANHATOMIRIM	
4.1 O Estudo da fortaleza do Anhatomirim na Escola João Paulo II	86
4.1.1 A utilização do recurso audiovisual durante aulas.....	86
4.1.2 Desenvolvendo os conteúdos em sala de aula	87
4.2 Os participantes da pesquisa.....	92
4.3 O Estudo do Meio para a fortaleza de Anhatomirim.....	94
4.4 Coleta de dados.....	97
4.5 Reflexão sobre os resultados do EM	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
ANEXO A	113
ANEXO B	115
ANEXO C	116
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui desenvolvida buscou utilizar o relevante acervo histórico das fortalezas coloniais da Grande Florianópolis como ferramenta que auxilie o estudante do Ensino Fundamental da escola pública na conscientização histórica.

A primeira vez que tive contato com um objeto histórico foi numa saída de estudos, durante a 4ª série do Ensino Fundamental. Naquela oportunidade, visitamos o Forte Vera Cruz de Itapema, localizado em uma das margens do estuário do porto de Santos (SP). O forte havia sido construído no século XVII e a imagem da placa, assinalando a data de sua fundação, 1670, permanece ainda viva na minha mente, uma vez que o tempo demasiadamente recuado me causou um impacto profundo, demonstrando como somos pequenos perto da imensidão histórica.

No ano seguinte, já no 5º ano, tive a satisfação de ter como minha primeira professora de História, a sra. Hilda Litke Veneno, uma refugiada da II Guerra Mundial. Foi meu segundo grande encontro com a História, dessa vez, através de relatos de uma pessoa que vivenciou uma boa parte daqueles eventos traumáticos para a história da humanidade. Durante suas aulas, a temática da II Guerra Mundial não estava prevista no currículo do 5º ano, entretanto, sempre que podia, ficava um tempo com a professora, após as aulas, para fazer perguntas sobre esses eventos vivenciados por ela e sua família. A professora Hilda sempre se mostrava atenciosa e preocupada em passar adiante tudo que ela sabia, sobretudo, acerca das suas vivências.

As conversas com a professora Hilda e suas fabulosas aulas de Egito Antigo e Grécia Antiga, me fizeram entrar definitivamente de cabeça na História. Certa feita, a professora Hilda trouxe para a aula um papiro, que ela mesma havia trazido do Egito. Esse episódio ocorreu há quase 30 anos atrás, porém, permanece vivo em minha mente até os dias de hoje. Nos anos seguintes, não tive mais aulas com a professora Hilda, que havia se aposentado logo em seguida. Porém, seu efeito como professora sobre minha vida havia sido irreversível, pois nunca mais deixei de me interessar pela História e paralelamente pela leitura. Considero esses três episódios (1 - a visita ao Forte; 2 - o contato com uma pessoa que viveu um evento histórico e 3 - ter contato com um artefato histórico – papiro), momentos decisivos para minha formação e para o caminho que iria trilhar nos anos seguintes.

No ano de 2002 iniciei meus estudos no curso de História da Faculdade Dom Domênico de Guarujá (SP). Logo em seguida, 2004, por razões familiares, nos mudamos para o Rio Grande do Sul (RS). Ao chegar no Sul, continuei meus estudos na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A graduação em História na PUCRS foi outro fator

muito marcante em minha formação. Ao longo do curso pude aprofundar muitos assuntos acerca da História, realizar muitos seminários e principalmente ter contato com a pesquisa.

Durante o curso tive contato com muitos professores que me inspiraram na maneira de como ministrar as aulas e na postura ética que devemos ter à frente de uma turma. Alguns dos principais professores que marcaram minha formação, foram: Moacyr Flores, Helder Volmar Gordim e Arnoldo Doberstein. Porém, foi com o professor Harry Rodrigues Bellomo que pude ter um contato mais direto com os primeiros grupos de pesquisa. O professor Bellomo pesquisava sobre a arte funerária, entretanto, era um grande interessado pela História do Brasil Colônia e foi nessa área que realizei minhas primeiras publicações, tomando gosto pela temática gradativamente.

Ao longo das pesquisas juntamente com o professor Bellomo fui inserido na arte cemiterial. Inicialmente participei de publicações sobre os cemitérios judaicos de Porto Alegre. Depois, comecei a realizar estudos do meio no interior do Estado, conhecendo as mais diversas comunidades. Essas pesquisas quase sempre culminavam em publicações que eram inseridas numa história ampla dos municípios. Fizemos pesquisas em Cambará do Sul, Antônio Prado, Triunfo, São Gabriel e outras cidades do Rio Grande do Sul.

Ainda dentro da arte cemiterial, realizei pesquisas sobre os elementos greco-romanos presentes nos cemitérios evangélicos da capital gaúcha. Essas publicações iniciais me conduziram a tomar gosto pela pesquisa, porém, com o tempo e em decorrência da rotina do dia a dia, fui me distanciando da pesquisa cemiterial.

Outra área de concentração que o professor Bellomo se dedicava no magistério superior da PUCRS era acerca do Brasil Colônia, como destacado anteriormente. Foram muitas as conversas, principalmente nos cafés da universidade. Aos poucos essas conversas me despertaram para esse período da história do Brasil. Com o professor Bellomo, fui descobrindo uma história colonial brasileira até então desconhecida por mim. Até que um dia ocorreu o convite para participar da publicação que considero a mais importante em minha trajetória, o Dicionário Biográfico do Brasil Colônia, organizado pelo professor Harry Bellomo.

Durante a realização da pesquisa para a elaboração do livro, pude aprofundar ainda mais meus conhecimentos nessa área. Gradativamente, ao começar a montar os verbetes, passei a conhecer personagens e fatos extremamente interessantes da história colonial do Brasil e me tornei um pesquisador mais empenhado e ainda mais interessado pela história do Brasil Colônia.

Após me formar em História no ano de 2010, continuei minhas pesquisas em torno da história colonial brasileira, especialmente sobre o Rio Grande do Sul do século XVIII. Após a

aposentadoria do professor Bellomo, fui conhecendo outros pesquisadores que estudavam o período e comecei a pesquisar com o professor Fábio Kühn da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialista na área. Desde o ano de 2013, participo de pesquisas de forma independente (sem vinculação institucional) com o professor Fábio, que me propiciou entrar num mundo até então desconhecido, a pesquisa em arquivos.

Entre os anos de 2017 e 2019, realizei três viagens ao “*Archivo General de la Nación*” de Buenos Aires, que possui um acervo considerável de documentos sobre a história colonial do Rio Grande do Sul. Com a pesquisa desenvolvida na Argentina, pude descobrir importantes documentações do século XVIII sobre a invasão espanhola do Rio Grande do Sul, episódio ocorrido em 1763 e que teve desfecho na retomada da vila no ano de 1776. Na documentação levantada por mim nesse arquivo, entrei em contato com um dos manuscritos mais importantes da pesquisa, o “*Proceso por Entrega do Rio Grande – 1776*”. Esse material está escrito em espanhol do século XVIII e foi transcrito e traduzido em sua totalidade por mim. Desde então, me tornei um apaixonado por esse tipo de pesquisa.

Trata-se de material inédito, que julga as responsabilidades dos comandantes militares espanhóis, oficiais subalternos, praças e desertores do Rio Grande de São Pedro espanhol na perda daquele posto no ano de 1776. O processo realizou-se entre os meses de junho e dezembro de 1776, em Montevideu, Uruguai. Esse manuscrito se assemelha a “*Devassa sobre a Entrega da Vila do Rio Grande as Tropas Castelhanas, 1764*”, já publicado anteriormente.

Paralelo à pesquisa, fui conduzindo minha caminhada docente na rede pública e privada do Rio Grande do Sul. Iniciei minha trajetória no magistério lecionando em cursinhos já durante a graduação e em 2012 entrei, via concurso público, no magistério estadual, atuando como professor da Educação Básica por 10 anos.

Após, como tinha o sonho de vir morar no litoral, especialmente no litoral catarinense, realizei concurso para várias cidades de Santa Catarina, até que em 2021 fui efetivado na rede pública municipal de Bombinhas, onde leciono atualmente no Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola (CEIT).

A experiência no CEIT tem sido ótima, pois trata-se de uma escola nova, inaugurada em 2019 totalmente estruturada e que possui uma ênfase na educação tecnológica. A unidade de ensino possui em todas as salas de aula lousas digitais e com excelente acesso à rede mundial de computadores. O CEIT também possui laboratório de ciências completamente equipado, auditório amplo, duas quadras totalmente cobertas, cozinha para atividades de culinária com os estudantes, sala de música equipada, além de apoio permanente de profissionais para reforço

escolar em matemática e português, monitores e Atendimento Educacional Especializado para os deficientes físicos. Tudo isso em espaço próprio para cada setor. Diante disso, me considero um felizado por trabalhar numa instituição dessa monta, diante de tantos cenários precários que vemos frequentemente em outras instituições.

Atualmente, divido minha carga horária na rede pública de Itajaí (SC), na Escola João Paulo II. Em ambas as escolas leciono para turmas dos 6os e 7os anos do Ensino Fundamental. Ao propor o Estudo do Meio para minhas turmas do 7º ano, pretendo devolver para os estudantes uma parte do conhecimento que adquiri ao longo desses anos de formação e exercício do magistério na rede pública. Como estudante de escola pública na Educação Básica, tive a oportunidade de conhecer excelentes professores, trocar experiências e conhecer locais históricos. Sendo assim, agora no papel de docente, quero oportunizar aos estudantes experiências similares, ao estimular uma educação histórica e patrimonial já desde cedo.

Ao longo de minha formação na graduação, sempre me despertou interesse a História do Brasil, especialmente a história colonial do século XVIII, como destacado anteriormente. Porém, notava que, ao lecionar esses conteúdos para os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, havia pouco interesse nas temáticas acerca da História do Brasil. A fim de atrair os estudantes a se interessarem para esses temas, buscava diversificar as aulas. Utilizei imagens projetadas, vídeos e etc. Aos poucos, conforme diversificava os métodos de aulas, os estudantes foram despertando um interesse maior pelas temáticas.

Ao lecionar em outras faixas etárias, percebia como o Estudo do Meio, muitas vezes denominado “Saída de Campo” ou simplesmente “Passeios”, ao serem bem elaborados e com objetivos bem definidos acabavam por contribuir para o aumento do interesse dos estudantes por qualquer que fosse o assunto. Sendo assim, pensei em elaborar uma pesquisa que utilizasse essa mesma ferramenta, ou seja, o Estudo do Meio, porém, voltado para o ensino de História colonial do Brasil, especialmente no 7º ano do Ensino Fundamental.

Ao realizarmos os primeiros levantamentos de dados sobre os Estudos do Meio, verificamos que havia poucos trabalhos que levavam em conta essa prática. Nos casos encontrados preliminarmente, os Estudos do Meio, executados pelo docente em sua prática, realizam-se sem um embasamento mais técnico, ficando, como mencionado antes, com o aspecto de “Passeios”. Durante a realização do estado da arte, nas bibliotecas universitárias, *sites* na *internet*, não foram encontradas muitas pesquisas acerca da prática do Estudo do Meio voltado ao ensino de História no Brasil. Recentemente, destacamos o trabalho de Ivan Rebuli, que desenvolveu um aplicativo para o estudo da fortaleza Nossa Senhora dos Prazeres (Ilha do

Mel, Paraná) e também a dissertação de Rejane Ditz sobre a Educação Patrimonial no Ensino de História no centro histórico de Cáceres (MT).

O Estudo do Meio surge como uma alternativa relevante para o incremento de uma experiência educativa no ensino de História, podendo ser de grande valia à aprendizagem de nossos estudantes. Ainda, pensamos que o Estudo do Meio, como ferramenta de ensino, pode colaborar para fomentar capacidades e competências de nossos estudantes, sobretudo na Educação Básica pública. Vale ressaltar que o Estudo do Meio é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), inclusive no capítulo dedicado à História.

O processo de ensino-aprendizagem não deve ficar limitado ao ambiente da escola e pelos seus muros. Por vezes, é no exterior que está muitas vezes o apoio para promover aprendizagens ativas, significativas e socializadoras (MONTEIRO, 1995, p. 35). Jacobucci (2008, p. 68) destaca que existe o espaço não formal onde pode ocorrer a prática de ensino e dentro desses espaços não formais há também: os espaços institucionalizados e os não institucionalizados. A educação não formal ocorre fora do ambiente tradicional de ensino, no caso, a sala de aula.

Sendo assim, propomos em nossa pesquisa que busque atingir os estudantes com a utilização do Estudo do Meio (espaços não formais), especialmente para uma melhor compreensão dos conteúdos de História do Brasil colonial, com ênfase as questões do patrimônio histórico e a História local. Para isso, utilizamos as fortalezas coloniais da Grande Florianópolis, que foram construídas ao longo do século XVIII.

Ao utilizarmos o Estudo do Meio, na busca de conscientizar os estudantes para os conteúdos trabalhados em sala de aula, buscamos contemplar os aspectos militares do local, como se deu a colonização portuguesa na região, a ocupação urbana desses espaços, o caráter religioso envolvido, bem como os papéis daqueles sujeitos que eventualmente não possuem visibilidade na historiografia do período, sobretudo as populações indígenas, já presentes antes da ocupação europeia.

Também, buscaremos desenvolver ao longo das aulas como a região que hoje denominamos politicamente de estado de Santa Catarina já estava inserido nos acontecimentos históricos que envolviam tanto os países da região do Prata (à época colônias da Espanha), como nos eventos que transcorriam na Europa, que acabavam por impactar diretamente a região ao longo do século XVIII. Vale destacar, nessa época a região Sul do Brasil era um território de fronteira, disputado por ambas as coroas, Portugal e Espanha.

Com base nos pressupostos já apresentados, indagamos: O Estudo do Meio pode ser uma ferramenta que desenvolva competências dos estudantes para o ensino de História na Educação Básica? Ainda, qual a melhor estratégia para organizar o Estudo do Meio e que venha a fomentar as potencialidades dos estudantes?

A partir desses questionamentos, buscamos estabelecer objetivos que serviram de guia para a elaboração de nossa pesquisa. Esses objetivos foram:

- Desenvolver e compreender a utilização do Estudo do Meio como uma metodologia que auxilie o ensino de História na Educação Básica;
- Realizar uma estratégia de aprendizagem com base no Estudo do Meio, que busque desenvolver uma atitude ativa por parte dos estudantes;
- Relacionar conceitos aprendidos em sala de aula com o conhecimento visto na visita guiada (Estudo do Meio) às fortalezas coloniais da Grande Florianópolis;
- Perceber a importância do Patrimônio Histórico para o entendimento dos conteúdos desenvolvidos em sala e relacioná-los com a História local;
- Compreender as transformações ocorridas ao longo do tempo sobre o espaço das fortalezas (competência 1 da BNCC para o Ensino Fundamental - Anos Finais);
- Buscar questionar quem eram os agentes construtores dessas edificações;
- Discutir como eram realizadas essas construções, o tipo de material utilizado, bem como a relação dessas construções com a realidade urbana dessas localidades.

Dessa forma, realizamos com os estudantes da Escola João Paulo II, de Itajaí (SC), uma saída para a fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim, localizada no município de Governador Celso Ramos (Grande Florianópolis), como nosso principal objeto de estudo para o Estudo do Meio.

Para tanto, estruturamos nosso trabalho em quatro capítulos, divididos da seguinte maneira: No primeiro capítulo discutimos os aspectos históricos da ocupação do território catarinense antes da chegada dos europeus, a ocupação portuguesa e posteriormente a elaboração do sistema de defesa da Ilha de Santa Catarina. No segundo capítulo, trabalhamos os aspectos históricos acerca das fortalezas coloniais, dentro das noções de patrimônio histórico e a sua aplicação no Ensino de História. O terceiro capítulo, procuramos destacar a importância do Estudo do Meio para o Ensino de História e como a metodologia da Pesquisa-Ação auxilia a prática dessas atividades no dia a dia escolar. Por fim, no quarto e último capítulo, relatamos a preparação e desenvolvimento do Estudo do Meio para a fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim e seus resultados após a saída.

Ao utilizarmos da Pesquisa-Ação, foi possível juntar a pesquisa com a prática, o pesquisador e o pesquisado. Dessa forma, foi possível inserir os estudantes diretamente na atividade do Estudo do Meio. Vale dizer que, com a adequação da Pesquisa-Ação ao Estudo do Meio, podemos envolver os estudantes em todo o processo, desde o planejamento, abordagem de temas relacionados à fortaleza e a exploração do espaço durante a visita. Portanto, buscamos proporcionar aos estudantes um envolvimento direto na pesquisa, sendo eles os protagonistas de todo o processo, desde sua concepção até o momento da efetiva execução da atividade ao longo da visita da fortaleza de Anhatomirim.

CAPÍTULO I – HISTÓRIA DE SANTA CATARINA, O SISTEMA DE DEFESA E AS FORTALEZAS DO PERÍODO COLONIAL

Inicialmente, procuramos fazer um levantamento histórico da história da ocupação do território catarinense desde antes da chegada europeia até o estabelecimento dos primeiros núcleos povoadores. Mais adiante, detalhamos como ocorreu a colonização açoriana na Ilha de Santa Catarina e a necessidade de proteção militar com o estabelecimento do sistema defensivo com a construção das fortalezas ao longo do século XVIII.

Ao destacarmos o sistema defensivo da Ilha de Santa Catarina, procuramos dar ênfase as principais edificações, entretanto, fizemos uma pesquisa mais ampla de todas as fortificações construídas na Ilha, que compreende de maneira mais ampla o projeto português de estabelecimento de defesa ao longo do litoral brasileiro.

1.1 Ocupação Catarinense e a fundação de Nossa Senhora do Desterro

Nas terras do atual território de Santa Catarina, a ocupação humana se iniciou por volta do VI milênio a.C. Grupos paleolíticos foram os primeiros habitantes da região. Ao longo do litoral catarinense ainda é possível perceber alguns vestígios desses sítios arqueológicos do período anterior a chegada dos europeus, os sambaquis. Esses sítios são formados de restos de alimentos, como a carapaças de moluscos, que eram consumidos por essas populações. Esses locais são muito importantes, por representarem uma parte da cultura da região desde os primeiros anos de ocupação do território de Santa Catarina. Neles, é possível perceber vários artefatos como: ossos, pedras, cerâmica, conchas, restos de fogueiras e locais de sepultamentos (BECK, 1972, p. 7-8).

Esse período mais recuado no tempo durou até aproximadamente 2500 anos atrás. Os registros arqueológicos desse período são denominados: Tradição Umbu e Tradição Humaitá, resultantes da “quarta migração” a adentrar o continente sul-americano (NOELLI, 2000, p. 227-228).

Porém, as tradições Umbu e Humaitá foram sucumbindo gradativamente a invasão de duas novas culturas, a Tupi e a Macro-Jê. Diferentemente das tradições anteriores, essas novas populações tinham modelos de organização sociopolítica e uma economia baseada na agricultura florestal. Tupis e Jês se deslocaram da região amazônica e do Centro-Oeste do Brasil para o Sul e se fixaram, sobretudo, ao longo dos principais cursos dos rios.

Ao recuarmos há cerca de 1000 anos, verificamos a presença de populações indígenas no litoral de Santa Catarina, especialmente os Carijós (também denominados *Cario*, *Karios* ou

Carrioces), grupos pertencentes à família Tupi-Guarani. Vale destacar, os Tupi-Guarani eram compostos por uma grande quantidade de povos da mesma origem linguística e de grande homogeneidade cultural (CLASTRES, 2004, p. 66). Os Guarani possuem uma grande capacidade de se adaptar ao meio, incorporando novidades ao seu modo de sobrevivência. Esses modos eram rapidamente difundidos através das aldeias, o que propiciava determinada uniformidade à cultura. Estavam organizados em famílias extensas, sempre em torno de uma liderança política e religiosa. Esses laços de parentesco poderiam ser de sangue, político ou até mesmo adotivo (NOELLI, 2000, p. 248).

Os indígenas Carijós que viviam na Ilha de Santa Catarina chamavam o local de *Meiembipe*. Embora haja discussão em torno da origem do termo, a tradução mais próxima seria “elevação ao longo do rio”. O termo derivaria da visão de quem se aproximava da Ilha ao vislumbrar o conjunto de montanhas que domina boa parte das terras da atual Florianópolis. (SIMONI, 1999, p. 24). O território que divide a Baía Norte da Baía Sul era denominado *Jurere-mirim*, que significa “boca pequena”, (atuais bairros do Estreito e Centro) (AGUIAR, 2010, p. 103). Essa informação é interessante para nossa pesquisa, se levarmos em conta que as fortalezas construídas posteriormente, levariam em consideração o aspecto geográfico da Ilha, uma vez que forneciam abrigo para as embarcações. Esse fato, já havia sido constatado pelos indígenas muitos anos antes.

Em Florianópolis é possível perceber a presença Guarani, principalmente através dos sítios cerâmicos do Canto da Lagoa (dois sítios), Rio Tavares, Praia da Tapera e Pântano do Sul. As ocorrências estão por todo o Estado, desde o sul, na região de Jaguaruna, até o norte, São Francisco do Sul, atestando a significativa presença Carijó na faixa litorânea da região (CHMYZ, 1976, p. 24-27).

Na Ilha de Santa Catarina existiam dois tipos de Carijós, um grupo com a pele mais clara, denominados *phaim* (claro) e outros mais morenos, chamados *chiripá* (escuro). Esses grupos estavam organizados em quatro aldeias, mas falavam o mesmo dialeto Guarani. Posteriormente, esses grupos se uniram, formando um grupo só (PEIXOTO, 2009, p. 17). Em Florianópolis, estavam situados nas aldeias de Ribeirão, Tigua, Tameubre, Tringona e Aboçapecau, nas proximidades das atuais: Lagoa da Conceição, Praia dos Ingleses, Rio Tavares, Pântano do Sul e Ribeirão da Ilha (FOSSARI, 2004, p. 86).

A moradia desses indígenas era constituída por casas de pau a pique, cobertas por palha, sendo a aldeia cercada por uma paliçada de madeira. Os indígenas viviam da caça e da pesca, plantio de gêneros alimentícios como: a mandioca, batata, feijão, melancia e etc.

Costumavam se utilizar do curso dos rios e a costa marítima para o transporte de determinados itens de subsistência (MELLO, 2001, p. 121). O conjunto de moradias incluía residências, local para a agricultura, coleta e pesca e era denominado *teko 'á*:

O significado de *teko* para os guarani é modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, comportamento, hábito, condição, costume. *Tehoká* é o lugar onde se dão as condições para o exercício do modo de ser de *teko*. Nesse espaço objetivado ocorrem inter-relações entre as dimensões econômicas, sociais e político-religiosas. Do *Tekohá* faz parte: o monte preservado, lugar de coleta, pesca e caça; o monte cultivado e as casas. É no jogo entre esses espaços que se define a bondade da terra guarani (BERTHO, 2005, p. 81).

Os Carijós eram exímios construtores de canoas, denominadas *igaras*, construía armadilhas para apanhar animais na natureza, ora para sobrevivência, ora para rituais. Os mais variados tipos de animais eram caçados pelos indígenas, desde insetos, até animais de grande porte como mamíferos (MORELL, 2013, p. 108).

Bonamigo (2008, p. 155), destaca a relação desses indígenas com o trabalho. Embora tivessem lavouras para determinadas culturas, tinham como preferência a pesca e a caça, sempre quando possível, dando preferência para os alimentos que a natureza oferecia. Acima de tudo, os Carijós tinham a noção de liberdade como essencial em suas vidas, e isso refletia na maneira como eles se relacionavam com o trabalho em seu cotidiano.

Ainda acerca dos hábitos dos Carijós, sabe-se que tinham capacidade de produzir determinadas bebidas alcoólicas, como licores. Essas bebidas eram consumidas essencialmente nas festas. A produção de determinados produtos e a capacidade de plantio dos Carijós, denota uma importante característica deles na comparação com os demais indígenas do interior do Estado, ou seja, os Carijós já estavam em estágio sedentário, enquanto os demais ainda eram nômades (SCHMITZ, 2017, p. 262).

Nas proximidades de suas moradias, os Carijós cultivavam alguns pomares e hortas destinadas ao cultivo de plantas medicinais. Além disso, em suas lavouras, tinham a preocupação em não desgastar o solo, sendo assim, procuravam estabelecer um rodízio nessas terras para o cultivo. Os Carijós também possuíam habilidades na construção de utensílios em madeira, cerâmica, palha, conchas, penas e fibras vegetais. Produziam machados de pedra, pilões, vasos de cerâmica e etc. Normalmente, a produção desses itens estava a cargo das mulheres. Vale destacar, a cerâmica tinha lugar de destaque no que era produzido na aldeia, pois utilizavam vasos de cerâmica para cozinhar, carregar comida, armazenar alimentos e até

mesmo para enterrar seus mortos, nas chamadas *igaçabas*, vasos de cerâmica pintados. (MELLO, 2005, p. 129-132).

Todo o legado indígena ainda se faz presente em nosso cotidiano. Basta observarmos a quantidade de palavras que utilizamos em nosso dia a dia e dos topônimos de determinadas localidades, que tem sua origem no tronco linguístico tupi: *pamuna* (pamonha), *aipi* (aipim), *paçoka* (paçoca), *Moçambique* ou *Sambaqui* (monte de conchas), *Tapera* (aldeia abandonada), *Siriú* (rio do siri), *Itaguaçu* (pedra grande), *Cubatão* (terra montanhosa) e muitos outros exemplos que os Carijós nos deixaram (MORELL, 2013, p. 117).

Como podemos ver, os Carijós ocupavam toda a faixa litorânea do Estado de Santa Catarina, desde São Francisco do Sul até o Norte do Rio Grande do Sul. Em razão disso, foi o primeiro grupo indígena do Sul a entrar em contato com os europeus (BRANCHER, 2004, p. 75). Vale ressaltar que, muito do que se sabe acerca dos povos originários baseiam-se em relatos de viajantes europeus que tiveram contato com os Carijós, como: Hans Staden, Sebastião Caboto, Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca, Juan Díaz e Paulmier de Gonneville. Esses exploradores deixaram relatos escritos de suas impressões acerca dos indígenas, a partir da ótica dos europeus.

Já por volta de 1504, o navegador bretão Binot Paulmier de Gonneville passou por Santa Catarina, especialmente na altura de São Francisco do Sul. Gonneville fez detalhadas descrições do litoral catarinense: “terra de grande fertilidade, muitos animais, árvores em quantidade e habitada por selvagens que viviam da pesca e da caça” (CABRAL, 1970, p. 20-21). Sebastião Caboto, à mando da coroa espanhola foi o navegador que por mais tempo permaneceu em Santa Catarina. Ao tentar desembarcar na Ilha, sua nau, *Santa Maria de la Concepcion* naufragou ao se chocar com um banco de areia. Após o desembarque, chegou até a costa da Ilha pelo sul e logo tratou de se abastecer de víveres, como: galinhas, peixes, milho, água e etc. Provavelmente, foi nessa época, que Sebastião Caboto passou a denominar Florianópolis de Ilha de Santa Catarina, substituindo a antiga denominação Ilha dos Patos (CABRAL, 1970, p. 24-25).

Segundo o relato de Cabeza de Vaca, que passou pela Ilha em 1514, o contato dos primeiros europeus com as comunidades indígenas da Ilha de Santa Catarina teria sido amistoso. Com o intuito de seguir viagem até Assunção, no Paraguai, através do caminho de Peabiru, os Carijós teriam guiado o explorador pelos caminhos do interior. A ajuda teria vindo após Cabeza de Vaca ter oferecido presentes aos indígenas (FOSSARI, 2004, p. 86).

Com a chegada desses exploradores europeus, a Ilha passou a receber outras denominações. O navegador português Nuno Manoel, ao chegar a Ilha em 1514 observou uma grande quantidade de patos que havia na região, sendo assim, passou a denominar o local de Ilha dos Patos (PAULI, 1987, p. 27). Provavelmente tratava-se de aves do tipo biguás ou até mesmo patos mergulhadores, muito comuns na faixa litorânea, estuários e rios da região (MORELL, 2013, p. 92).

O navegador espanhol João Dias de Sólis passou pela Ilha no ano de 1516 e, após uma de suas embarcações ter naufragado, denominou o local de *Baía de Los Perdidos*. Nesse naufrágio quinze homens de sua tripulação escaparam e atingiram a costa da Ilha. Desembarcaram e entraram em contato com os Carijós, passando a viver entre os indígenas e cumprindo um papel de elo entre europeus e comunidades locais (SIMONI, 1999, p. 25).

A ideia de que os Carijós eram receptivos aos conquistadores europeus é reforçada pelo relato do botânico francês Saint Hilaire. Segundo ele, os Carijós reclamaram do fato de Sebastião Caboto ter sido ingrato da ajuda obtida, uma vez que roubou parte de seus filhos (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 119). Ao mesmo tempo, os indígenas perceberam que a aproximação com o conquistador poderia proporcionar vantagens imediatas, sobretudo de ordem bélica contra seus inimigos:

Entretanto, estes logo descobriram claramente os efeitos nocivos de semelhantes alianças. A conseqüente transformação da guerra, agravada pelos frequentes surtos de doenças contagiosas, trazia sérias rupturas na organização interna das sociedades indígenas (MONTEIRO, 1994, p. 29).

Ainda, Litaiff e Darella (2000, p. 3), ressaltam:

Sendo os que povoavam o litoral no século XVI e os primeiros contatados no litoral sul, os Guarani foram alvo de intenso intercâmbio comercial, escravização, catequização, apresamentos, deslocamentos, guerras, doenças, epidemias e cobiça, causando significativa de população, mas não sua extinção. Os novos limites, cercamentos e imposições causaram transformações e recriações do “modo de ser” Guarani, acentuando a identidade e a liberdade, aprofundando a cataclismologia e o discurso profético.

A visita de navegadores e religiosos chamou a atenção de traficantes dos povos indígenas, colocando a Ilha de Santa Catarina na rota de caçada aos povos nativos. Também, vale ressaltarmos que os europeus passaram a ter uma visão preconceituosa do modo de vida dos Carijós, vendo-os como selvagens, inferiores e pagãos. O fato de não terem uma economia voltada ao acúmulo de riquezas, gerou a visão de que eram povos preguiçosos e sem uma ordem

civilizatória e apropriada ao modo de vida do homem europeu (MORELL, 2013, p. 119). Se por um lado, doenças como gripe, sarampo e varíola desgraçavam as populações indígenas da Ilha, os remanescentes dessas populações fugiam para o interior do continente. Sendo assim, ao longo do século XVI, as populações indígenas da Ilha já estavam quase desaparecidas (MORELL, 2013, p. 119).

Outros exploradores, de diferentes nacionalidades, também visitaram o litoral de Santa Catarina: Dom Nuno Manuel e Cristóvão de Haro, João Dias de Solis, La Pérouse, Martim Afonso de Souza; Dom Rodrigo de Acuña, entre outros. (PIAZZA, 1994, p. 23-25). A ocupação europeia do território de Santa Catarina possui uma relação direta com o período dos ditos “descobrimientos”, tanto da Espanha, quanto de Portugal. Em 1500, o território catarinense já aparece para os europeus nos mapas de Juan de La Cosa (PIAZZA, 1994, p. 23).

Após o fim da União Ibérica¹ (1640), o governo português passou a adotar a estratégia do “*utis possidetis*”, ou seja, política onde, o país que fizesse o uso da terra, teria a sua posse. Baseado nessa estratégia, Portugal começou a fundar as primeiras povoações em território catarinense. Primeiramente, é fundado São Francisco do Sul (1658), depois Laguna (1676) e posteriormente, Desterro (1726) (PIAZZA, 1994, p. 29).

Nesse ínterim, Portugal havia fundado a Colônia de Sacramento (1680), no atual Uruguai. Sendo assim, a fim de dar apoio a esse posto avançado, era necessário estabelecer pontos mais próximos à Colônia do Sacramento, uma vez que São Paulo e Rio de Janeiro eram muito distantes para fornecer ajuda rápida. As terras catarinenses e o porto natural da Ilha de Santa Catarina abriam-se como uma possibilidade de fundar uma nova povoação (IPHAN, 2015, p. 20).

A principal finalidade da criação da capitania de Santa Catarina foi para ajudar os militares na região da Colônia de Sacramento. Dando forças para a coroa portuguesa no Rio do Prata, constituindo-se uma base militar mais forte (KNORST, 2012, p. 202).

A Ilha de Santa Catarina foi ganhando importância gradativamente na estratégia lusa de ocupação do Sul, sobretudo em oferecer apoio logístico à Colônia do Sacramento, constantemente assediada pelos espanhóis. Basta vermos, que durante a fundação da Colônia de Sacramento, a Ilha estava pronta para fornecer madeira, cal, ladrilhos e outros utensílios para sua fundação, caso a embarcação de Manuel Lobo não tivesse naufragado no Cabo de Santa Maria em fevereiro de 1680, esse material teria sido fornecido. A Colônia do Sacramento era

¹Anexação de Portugal pelo reino da Espanha, durou de 1580 a 1640. (VAINFAS, 2001, p. 570).

estratégico para Portugal, pois representava uma porta de entrada para o contrabando da prata, oriundas da Bolívia. (BODELÓN, 2013, p. 152).

Os primeiros povoadores a receber terras na Ilha de Santa Catarina, de maneira oficial, foram: Salvador de Sousa de Brito e Manuel Manso Avelar. Esses colonizadores tiveram um significativo papel na estruturação social nos primeiros anos de ocupação europeia da Ilha de Santa Catarina, sobretudo com os casamentos entre as famílias da época, formando os primeiros núcleos familiares locais (PIAZZA, 1994, p. 36).

Entre os anos de 1687 e 1700 a Ilha de Santa Catarina apresenta um declínio em sua povoação, após a morte de Francisco Dias Velho, que foi assassinado por piratas holandeses e ingleses. Entretanto, a vontade lusa de ocupar o Sul era permanente e a Ilha permanecia como uma passagem necessária e fundamental dos navegadores que saíam do Rio de Janeiro para abastecer à Colônia de Sacramento (BODELÓN, 2013, p. 153).

A partir de 1700, a Ilha de Santa Catarina apresentou um leve crescimento populacional. Fato esse verificado pela existência da Paróquia de Nossa Senhora do Desterro. Analisando o quadro da situação da Ilha nos primeiros anos do século XVIII, descrito pelo engenheiro militar francês Amédée François Frézier², é possível perceber:

En aquele entonces la isla era “una floresta continua de árboles verdes el año entero”. La población estaba compuesta por portugueses, esclavos negros, europeos fugitivos e indios, algunos de los cuales trabajaban para los portugueses. El distrito de Santa Catarina contabacon 147 hombres blancos que no pagaban tributos al rey de Portugal, del que no obstante eran súbditos. Había un gobernador o capitán dependiente del gobierno de Laguna que comandaba la islã en caso de guerra contra enemigos europeos o indígenas de tierra firme, conflictos estos últimos que eran muy frecuentes, y cuya preocupación principal era la seguridad del puerto. La población disfrutaba de escasas comodidades de la civilización moderna y poseía pocas armas pero estaba protegida por la frondosidad de los árboles, lãs espinas de los arbustos y una cubierta vegetal prácticamente continua que la hacía casi impenetrable. Frézier señala que tierra y mar suministraban todos los elementos necesarios para la vida humana y que los habitantes tenían muchos remedios naturales para las enfermedades tomados de los indígenas (BERGER, Paulo. Ilha de Santa Catarina. Relato de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX, 1996, pp. 18-28, Apud BODELÓN, 2013, p. 154).

Outro navegador que esteve na Ilha relata semelhanças. Em 1719, o inglês George Shelvocke, que se deteve por quase dois meses na Ilha de Santa Catarina, destacou que a população local tinha o hábito de se refugiar na mata. Tão logo os barcos despontavam no horizonte, a população tratava de correr em direção ao matagal e às montanhas. Shelvocke

² O explorador visitou a Ilha de Santa Catarina em 1712, quando estava a caminho do Oceano Pacífico. (BODELÓN, 2013, p. 154).

destaca em seu relato a ausência de um sistema de defesa para a Ilha, para ele: “os bosques cumpriam bem essa função” (BODELÓN, 2013, p. 155).

Na prática, o governo português começou a se preocupar com a ameaça de perda dos territórios ao sul do Brasil para os espanhóis:

Nos anos 1730 e até meados do século, a política portuguesa foi redirecionada para a formação de novas comunidades a fim de preservar as zonas sulinas de incursões espanholas (DELSON, 1997, p. 41).

Em vista disso, em meados do século XVIII o governo português estabeleceu a política de colonização do território de maneira mais organizada. Em primeiro lugar, ocorreu a separação da capitania de Santa Catarina da capitania de São Paulo (1738), ficando então subordinada ao Governo do Rio de Janeiro e posteriormente, a vila do Desterro transformando-se em capital (CALDAS, 1992, p. 29-30). Sendo assim, a fim de consolidar a ocupação do território catarinense, iniciou-se a imigração de casais açorianos para a Ilha de Santa Catarina. O brigadeiro Silva Paes, ficou a cargo de organizar a vinda desses povoadores, oferecendo mantimentos, instalando os colonos em suas terras, distribuir animais domésticos, sementes, ferramentas e armas (PIAZZA, 1994, p. 38-42). O brigadeiro José da Silva Paes, português nascido em Lisboa por volta de 1680, havia iniciado sua carreira militar por volta de 1701, em Portugal e fora enviado ao Brasil para reformar antigas defesas do país (SPALDING, 1969, p. 116). Silva Paes desembarcou no Brasil para ser o substituto do Governador do Rio de Janeiro, Gomes Freire de Andrade em caso de ausência ou morte (CALDAS, 1992, p. 31).

Entretanto, a promessa do governo português feita aos novos moradores não foi cumprida na íntegra e muitos desses casais açorianos não receberam o que foi prometido. Com isso, a ideia inicial de instalar na Ilha diferentes culturas agrícolas minguou. Dessa forma, muitos desses colonos voltaram-se para atividades produtivas já desenvolvidas na região, como o plantio de mandioca e a pesca (BECHLER, 2018, p. 167). Nesse período, se iniciou a instalação das primeiras armações para a caça de baleias, sendo essa uma das atividades que os açorianos passaram a desempenhar logo depois de sua instalação na região (PIAZZA, 1994, p. 71).

Ao chegar à Ilha, os casais açorianos foram gradativamente sendo instalados onde atualmente localiza-se o Centro, Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Lagoa, São Miguel da Terra Firme e Nossa Senhora do Rosário da Enseada do Brito (1750). Posteriormente, em São José da Terra Firme (1751), Vila Nova de Sant’Ana e Mirim (1752) e Nossa Senhora das Necessidades e Santo Antônio (1755) (SILVA, 1994, p. 14-15).

A vinda de casais açorianos para a Ilha e para as regiões vizinhas gerou a necessidade da instalação de um aparato administrativo luso. Logo em seguida, órgãos da fazenda, da justiça e da própria Igreja Católica passaram a funcionar permanentemente na região, contribuindo para a consolidação do território como uma possessão portuguesa (SILVA, 2008, p. 71).

Vale destacarmos, que coube ao brigadeiro José da Silva Paes, utilizar as Câmaras Municipais da Ilha dos Açores a fim de escolher pessoas para compor uma companhia de ordenanças³: “nomeando oficiais, no caso em que vão cá nomeados, em cada uma das localidades [...]” (PIAZZA, 1994, p. 45). Essas pessoas seriam as responsáveis pela ordem a ser seguida desde a partida da Ilha dos Açores até a chegada na Ilha de Santa Catarina. Sendo assim, esse tipo de estrutura, já existente no arquipélago açoriano, foi transportado e implementado no sistema de colonização em Santa Catarina.

Ao mesmo tempo em que estava ocorrendo a ocupação do território pelos casais açorianos, o governo português estava empenhado em reforçar as defesas da Ilha para eventuais ataques estrangeiros, especialmente vindos da Espanha. Para isso, o Brigadeiro Silva Paes também havia sido designado a montar um sistema de defesa apropriado.

1.2 A necessidade de elaboração da defesa para a Ilha de Santa Catarina

A fundação da Colônia de Sacramento em 1680 já havia representado uma afronta portuguesa aos interesses espanhóis na região do estuário do rio da Prata. Entretanto, mesmo com os protestos e tentativas espanholas em remover os portugueses dessa região, a política de Portugal avançava, tanto na ocupação do já mencionado território litorâneo de Santa Catarina, quanto na fundação de uma nova colônia mais ao sul, a vila de Rio Grande, no ano de 1737 (TONERA, 2015, p. 23).

A fim de consolidar essa ocupação, foi designado o brigadeiro português José da Silva Paes. Em Rio Grande, Silva Paes tratou de ocupar o único ponto de ancoragem entre Santa Catarina e o Rio da Prata, tratando de explorar a região da Lagoa Mirim e o arroio Taim (CIDADE, 1948, p. 36). Com o intuito de consolidar a ocupação portuguesa em Rio Grande, Silva Paes construiu o Forte⁴ Jesus-Maria-José (QUEIROZ, 1987, p. 41).

³ As ordenanças eram organizações militares de Portugal, entre os séculos XVI e o princípios do século XIX, as Ordenanças eram as tropas de 3ª linha. Essas tropas atuavam na sua área territorial como auxiliares do Exército Regular (1ª linha) e das Milícias (2ª linha). (TONERA, 2015, p. 215).

⁴ Forte: trata-se de uma fortificação militar constituída de uma ou mais baterias, presentes na mesma fortificação (CALDAS, 1992, p. 145).

De fato, a construção do forte em Rio Grande, que também servia de presídio, foi uma das primeiras experiências de Silva Paes na elaboração de uma série de fortificações que viria a se arvorar nos próximos anos no Sul do Brasil.

Segundo Bodelón (2013), citando João Borges Fortes (1980, p. 81), Silva Paes teria dito: *“Eu sou o primeiro que reconheço (que) é preciso que na ilha de Santa Catarina haja alguma fortificação e quem a governe (...) pois é sem dúvida nos seria mui sensível o perdê-la (...)”*.

Cabral (1921, p. 21) chama a atenção que desde 1711 o Sargento-mor Manuel Gonçalves de Aguiar, que tinha sido enviado ao sul para averiguar a situação da costa, já havia alertado o fato da facilidade que seria um ataque inimigo nas diversas praias da Ilha de Santa Catarina. Vale ressaltarmos, o século XVIII foi um período decisivo para a formação das fronteiras lusas ao sul do Brasil. Basta lembrarmos que a região seria invadida pelos espanhóis em 1776 (tomada do Rio Grande) e em 1777 (tomada da Ilha de Santa Catarina), temas que trataremos mais adiante.

Após a fundação de Rio Grande (1737), o brigadeiro Silva Paes dirigiu-se para o Rio de Janeiro, porém, aproveitou a viagem para verificar a situação da costa entre Rio Grande e o Rio de Janeiro, dando atenção especial para o litoral de Santa Catarina. Fez observações acerca das passagens dos rios, parou em Laguna e fez recomendações ao mestre de campo da localidade para que ficasse atento aos caminhos que ligavam o Rio Grande e São Paulo. Posteriormente, examinou a situação do porto da Ilha de Santa Catarina (FREIRE, 2000, p. 163).

Na prática, todo o investimento na construção desses sistemas de defesa, sobretudo na costa do Brasil, tratava-se de uma antiga preocupação do Governador do Rio de Janeiro, Gomes Freire de Andrade, em criar um sistema de artilharia⁵ para a defesa, uma vez que até aquele momento (1736), esse trabalho estava a cargo dos soldados de infantaria. Dessa forma, o Governador ordenou que o General Mello e Castro conversasse com Silva Paes para que fosse formado um regimento inteiro de artilharia para o Rio de Janeiro (FORTES, 2001, p. 17). Esse sistema serviria de modelo para todos os demais sistemas de artilharia que seriam formados no Brasil nos próximos anos, especialmente em Santa Catarina.

⁵Artilharia: Arma do Exército equipada com bocas-de-fogo. Conjunto de material de artilharia. Ciência que trabalha com as normas de emprego do material de artilharia. No Brasil dos períodos colonial e imperial, dividia-se em artilharia de posição (ou a pé), na qual os canhões eram puxados pelos artilheiros; artilharia de praça, equipada com bocas-de-fogo pesadas, usadas em fortalezas [...]. (TONERA, 2015, p. 205).

Já no ano de 1738, o brigadeiro Silva Paes havia iniciado os preparativos para o reforço militar destinado à Ilha. Em correspondência trocada com o Governador Gomes Freire de Andrade, este o saúda pelos primeiros esforços para a defesa e os primeiros planos para construção da defesa da localidade:

Tudo o que V.S. dispôz na ilha de Santa Catharina tanto na remessa dos mantimentos, como na das tropas, é igualmente bem executado. Eu estimo a planta que V.S. me remete, por ser mais correcta que algumas que ás minhas mãos haviam chegado⁶. (Carta de Gomes Freire de Andrade para José da Silva Paes, 15/03/1738, apud MENDONÇA, 1989, p. 224).

No ano de 1739, o brigadeiro Silva Paes assumiu o governo da nova capitania e no mesmo ano teve início os trabalhos para reforçar as defesas da Ilha. Primeiramente, Silva Paes formou um batalhão de quatro companhias de artilheiros-fuzileiros (CABRAL, 1970, p. 66).

O brigadeiro Silva Paes começou a construção de três fortalezas que seriam os principais pontos de defesa da Ilha de Santa Catarina, mas principalmente da Barra Norte da Ilha: A fortaleza de Santa Cruz, na Ilha do Anhatomirim (1739), a fortaleza de São José da Ponta Grossa (1740) e o forte de Santo Antônio, na Ilha de Ratonés (1740).

As fortalezas construídas na Ilha de Santa Catarina seguiam o modelo arquitetônico europeu, especialmente o português, já reproduzido na África, Ásia e em outras partes do Brasil. As características dessas construções sempre eram ajustadas às condições topográficas das regiões onde seriam implementadas. Dessa forma, acabavam por elaborar uma variedade de soluções tipológicas. Santa Catarina não fugiu à regra (TONERA, 2007, p. 2).

La obra de Paes en Santa Catarina se inscribe en una tradición constructiva que se puede remontar a los trabajos en Brasil de João Massé y la didáctica de Manoel de Azevedo Fortes. Las dos invasiones francesas sobre Río de Janeiro de Duclerc (1710) y de Duguay-Trouin (1711) dejaron patente la debilidad de las defensas de la principal ciudad luso-brasileña situada al sur de Bahía y unidas a la idea de que la falta de fortalezas constituía un serio problema para la conservación del territorio colonial justificarán los planes de fortificación posteriores que se desarrollarán a lo largo de la costa brasileña (BODELÓN, 2013, p. 162).

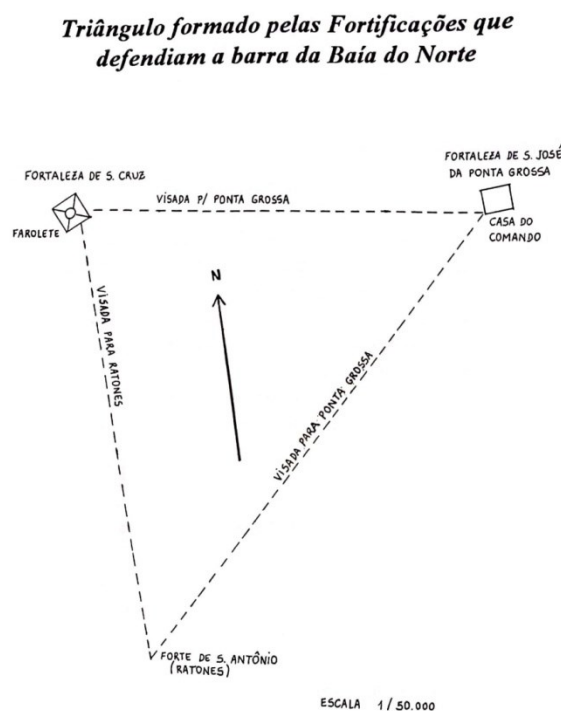
Portanto, foi nesse cenário que as fortalezas da Ilha de Santa Catarina começaram a ser edificadas. Para Silva (2008, p. 56), tanto o Rio Grande do Sul quanto Santa Catarina começaram a compor as bases políticas e militares que consolidaria a soberania portuguesa no sul do Brasil, passando a compreender um sistema integrado de defesas.

⁶ Grafia mantida do original com base no texto de Marcos Carneiro de Mendonça.

O brigadeiro Silva Paes não teria encontrado local melhor para as defesas da Barra Norte da Ilha, senão aquelas onde de fato foram estabelecidas. Silva Paes recebeu ordens para a construção de uma fortaleza nessa parte da Ilha, mas logo percebeu a necessidade de uma defesa mais ampla, que cobrisse toda a entrada da Barra Norte.

Tratava-se de um sistema triplo de defesa, pois Silva Paes entendia que apenas uma fortaleza seria insuficiente para a defesa da entrada da Barra, já que o alcance dos tiros de canhões da época não possuía capacidade de cruzar toda a extensão da entrada do canal, de um lado ao outro da Barra. Sendo assim, Silva Paes optou pela construção do sistema de fogo cruzado.

Figura 1: Sistema de defesa do tipo “fogo cruzado”, pensado pelo Brigadeiro Silva Paes



Fonte: CALDAS, 1992, p. 34

Na prática, Silva Paes estava aplicando as inovações militares da época para a construção da defesa das vilas. Esse modelo de fortaleza e do tipo poligonal e de fogo cruzado foi formulado pelo engenheiro militar francês Vauban (VEIGA, 1991, p. 34). Vauban, já vinha implementando suas novas concepções militares desde meados do século XVII e em Portugal, durante o século XVIII essas técnicas já estavam sendo executadas, sobretudo nas suas colônias: “No século XVIII, o grande nome da engenharia militar foi o francês Sébastien le Preste de Vauban” (BARTHEL, 2007, p. 56).

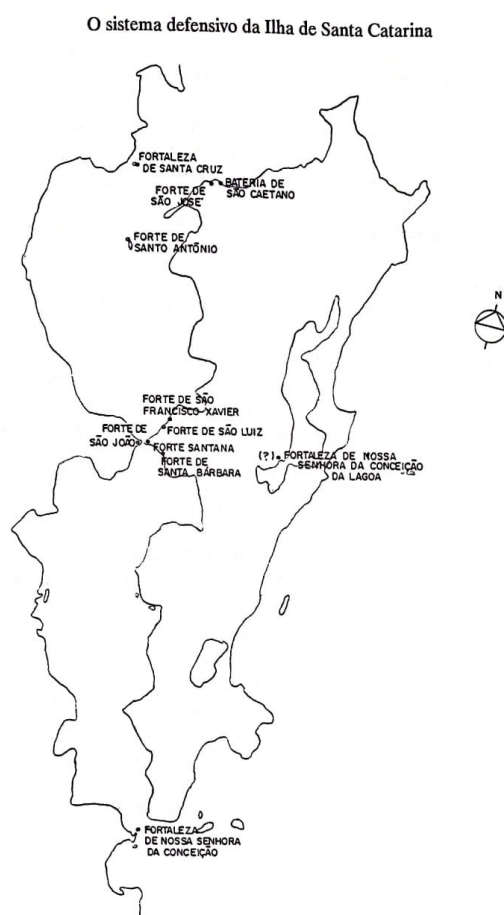
Os princípios estabelecidos por Vauban eram: 1) os baluartes seriam avançados para auxiliar na defesa dos denominados ângulos mortos, sendo a função do baluarte proteger o baluarte vizinho; 2) os baluartes seriam afastados da praça central, onde localizavam-se as baterias e 3) os baluartes seriam defendidos por baluartes na retaguarda (BARTHEL, 2007, p. 57).

Além disso, Silva Paes certamente se referenciou nos manuais portugueses para a edificação dos sistemas defensivos da época. As obras de referência da época eram: *Método lusitânico de desenhar as fortificações*, publicação de 1680 com cerca de 823 páginas e de autoria de Luís Serrão Pimentel; e a publicação *Engenheiro Português* de Manoel Azevedo

Fortes, do ano de 1728 e que conta com dois tomos totalizando quase 1200 páginas de instruções aos engenheiros militares da época (TONERA; OLIVEIRA, 2015, p. 81).

A partir dessas referências, Silva Paes elaborou os esboços do que seriam as fortificações de defesa da Ilha de Santa Catarina e solicitou que o projeto fosse elaborado por André Vaz Figueira, que desenhou o projeto final (CORRÊA, 2005, p. 71).

Figura 2: As fortalezas da Ilha de Santa Catarina



Fonte: UCHOA, 1992, p. 25

1.3 A fortaleza de Santa Cruz do Anhatomirim

Essa fortaleza, a maior do todo o conjunto de defesa da Ilha, foi construída na Ilha de Anhatomirim, atualmente município de Governador Celso Ramos, SC. A denominação Anhatomirim significa cão pequeno na linguagem tupi. Das três primeiras fortificações que seriam edificadas, a fortaleza do Anhatomirim foi a primeira a ser construída, sendo abastecida com 70 peças de artilharia. Sua posição na Ilha de Anhatomirim permitia a ancoragem de navios de grande porte (CALDAS, 1992, p. 67).

Silva Paes optou pela construção da fortaleza na Ilha de Anhatomirim no local atual, baseando-se em algumas observações. Ao analisar a entrada do canal da Barra Norte, percebeu que a corrente da direção das águas, bem como os baixios que há em ambos os lados da Ilha de Santa Catarina, não permitem que as embarcações passem longe do alcance do fogo das fortificações (PIAZZA, 1983, p. 4).

A fortaleza de Anhatomirim, em seu aspecto estético, possui muitas semelhanças com as demais fortalezas edificadas em território brasileiro. Em geral, essas construções se caracterizam pelo formato poligonal, arrematadas em seus vértices por guaritas, que às vezes são denominadas guarita atalaia, ou simplesmente, vigia. Essas fortalezas foram construídas com paredes grossas, a fim de que resista aos diversos tipos de assédio (VEIGA, 1991, p. 13).

O brigadeiro Silva Paes trouxe consigo o recém criado batalhão de artilharia. Esse batalhão estava dividido em duas companhias que iriam servir em Anhatomirim e nas demais fortalezas. Sabe-se que é atribuído a ele a origem do Regimento Barriga-Verde (CALDAS, 1992, p. 69).

Importante trazermos alguns relatos acerca dos exploradores que passaram pela Ilha de Santa Catarina e fizeram observações acerca das fortalezas. Esses exploradores ressaltam características militares para a defesa da Ilha, sobretudo acerca da eficiência do sistema de fogo cruzado que visava cobrir a passagem das embarcações na entrada da Barra Norte da Ilha. Também teceram algumas observações acerca do estado de conservação dessas construções.

O navegador inglês George Anson esteve na Ilha de Santa Catarina em 1740. Depois de viagem desastrosa ao Pacífico, passou pela Ilha e a descreveu o porto como o melhor ponto de abrigo de toda a costa brasileira. Acerca das fortalezas, especialmente sobre a fortaleza de Anhatomirim, se refere a ela como “a mais considerável” do conjunto defensivo. Destaca a importância do local, uma vez que se tratava da residência do próprio Governador Silva Paes (BERGER, 1996, p. 63-64).

Louis de Bougainville, navegador francês, realizou importantes trabalhos na área de história natural. Passou pela Ilha de Santa Catarina no ano de 1763. Em seu relato sobre a fortaleza de Anhatomirim, destaca o aspecto vantajoso, uma vez que a fortificação está disposta sobre uma plataforma sustentada por arcadas. Assim como Anson, destaca o fato da fortaleza abrigar a moradia do Governador da Capitania (BERGER, 1996, p. 80).

Já o navegador russo Adam Johann, em sua passagem pela Ilha em 1803, faz críticas ao sistema defensivo como um todo. Segundo observado, as fortalezas são “insignificantes”. Ressalta que das três fortalezas, a de Anhatomirim é a mais importante, porém, naquela época, apresenta-se em condições ruins de operar, facilitando uma eventual invasão inimiga na região (BERGER, 1996, p. 137-138).

Sobre a eficiência do sistema defensivo de fogo cruzado, formulado por Silva Paes, no ano de 1822, João Bittencourt Pereira Machado e Sousa, membro da Junta Governativa Provisória por Santa Catarina, em missiva remetida a José Bonifácio de Andrada e Silva, à época presidente do Conselho de Ministros de D. Pedro I, informa que o sistema era falho, uma vez que os tiros das peças de artilharia seriam incapazes de acertar uma embarcação que estivesse no meio do canal que separa a Ilha de Santa Catarina do Continente (CORRÊA, 2005, p. 74-75).

Um dos relatos mais interessantes foi feito por Louis Isidore Duperrey, navegador francês que passou pela Ilha de Santa Catarina no ano de 1822. Primeiramente ressalta a má conservação das fortalezas à época e sua fragilidade. Acerca da fortaleza de Santa Cruz do Anhatomirim, observa ser a mais “considerável” de todas as três que cobrem a entrada do canal. O navegador nos fornece importantes detalhes da estrutura da fortaleza:

Entra-se nesta fortaleza através de um portal, admirável por seu estilo gótico e sua vetustez, após haver transposto uma centena de passos, onde enormes costelas de baleias estão situadas à guisa da rampa. Bosques densos, agradável moradia de uma quantidade de beija-flores margeiam as partes laterais desta escada até o desembarcadouro, cujo lugar, bastante estreito, está encoberto por uma ponta e rochedos e granito. Trinta e dois canhões arruinados, de diferentes calibres, montados sobre carretas estragadas, compunham toda a artilharia desta fortaleza quando nós a visitamos; alguns soldados esfarrapados, lembrando mais a paisanos que a militares, formavam a guarnição (BERGER, 1996, p. 255-256).

Através desses relatos, podemos perceber que com o passar dos anos, o estado de preservação dessas fortalezas apresentava gradativa deterioração. Em partes, isso se dá conforme as questões de fronteiras ao Sul do Brasil passam a ser resolvidas, sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII e início do século XIX. A diminuição do estado de alerta

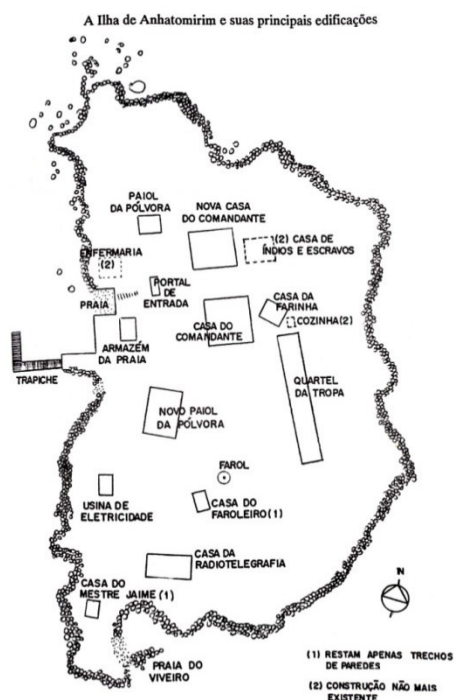
desses postos militares, leva gradativamente a diminuição dos gastos em manutenção do armamento e das condições das edificações.

1.3.1 Características arquitetônicas

Logo no desembarque, é possível perceber a *Portada* da fortaleza de Anhatomirim, trata-se da entrada da fortaleza. A *Portada* contém influências orientais em seus traços. Junto dela há muralhas e também uma escadaria feita com o chamado “mármore português”, calcário branco da região de Lisboa e que servia de contrapeso nos porões dos navios (SOUZA, 1983, p. 3). Outra denominação para esse mármore é o já mencionado lioz português.

Em seguida, chega-se a antiga residência do comandante da fortaleza, *A Casa do Comandante*. Além de abrigar a residência do governador *A Casa do Comandante* servia como morada para alguns oficiais na parte térrea da edificação. Por pouco tempo, durante o século XVIII, foi sede da Capitania Subalterna da Ilha de Santa Catarina, sendo assim, como já informamos, residência do primeiro governador, o brigadeiro José da Silva Paes.

Figura 3: Principais edificações da fortaleza de Anhatomirim



Fonte: UCHOA, 1992, p. 31

Do ponto de vista artístico, a *Casa do Comandante* apresenta algumas linhas portuguesas do século XVIII, tendo um portal de acesso na forma de arco abatido⁷ juntamente com cantaria⁸ que contorna a abertura principal. No seu original possuía sacadas de ferro na janela de centro sobre a portada. Atualmente, ainda possui resquícios do lioz português nas calçadas e escadarias (SOUZA, 1983, p. 9).

Ao adentrarmos, é possível observar o *Armazém da Praia*, edificação que tinha a função de guardar materiais para pequenas embarcações que prestavam serviços para a fortaleza. Ao longo do tempo, essa construção teve outras funções como: quartel dos índios (século XVIII), abrigo da guarda da alfândega (século XIX), paiol de pólvora e moradia dos oficiais (século XX) (GOMES; TONERA, 2018, p. 14).

O *Paiol da Pólvora* foi edificado diretamente sobre a rocha. O seu teto é em formato abobadado⁹ e suas paredes duplas, possuindo apenas pequenas frestas para a ventilação (as seteiras). (MACHADO, 1992, p. 35). Os barris de pólvora da fortaleza, como o próprio nome sugere, eram guardados nesse local. A parte inferior do paiol foi construída para ser resistente a ataques severos de artilharia. Como as embarcações do século XVIII realizavam seus disparos contra os alvos sempre ao nível do mar, a construção do *Paiol da Pólvora* foi pensada numa parte elevada do terreno, dessa maneira, dificultando que fosse atingido. (GOMES; TONERA, 2018, p. 16).

O *Quartel da Tropa* é a maior construção do conjunto que compõe a fortaleza. Contém vários quartos na parte superior do prédio, local de descanso dos soldados. No prédio também funcionava o refeitório dos oficiais, equipado com fogão, salas e despensa. Na parte inferior do prédio havia alpendres, calabouços e espaços cobertos para recolher canhões e carretas das condições adversas do tempo (GOMES; TONERA, 2018, p. 18). Originalmente com arcos, alguns deles fechados atualmente e com paredes de 1,5 metros de espessura. Seu estilo reflete traços renascentistas. Do ponto de vista estratégico, a edificação ficava facilmente exposta ao fogo de canhão das embarcações que eventualmente assediavam a fortaleza (SOUZA, 1983, p. 5). Ideia reforçada por Piazza (1983, p. 5): “que por estar numa elevação, estava facilmente exposta ao fogo inimigo”.

⁷ Arco abatido é um arco em forma achatada. Composto de três curvas de centros diferentes (SOUZA, 2019, p. 16).

⁸ Cantaria é o trabalho de lavrar a rocha em formas figurativas ou geométricas. Possui a finalidade ornamental e/ou estrutural ou até mesmo para edificações. (PEREIRA, 2007, p. 15).

⁹ Abóbadas são estruturas arquitetônicas de formato arqueado ou curvas. Servem para a construção de tetos de igrejas, palácios, catedrais e etc. Cobrem amplos espaços nos interiores e utiliza-se para a sua construção madeira, concreto ou pedra. (<https://engenharia360.com/tipos-de-abobadas-arquitetura-e-engenharia/>, consultado em 25/03/2023).

Figura 4: Vista do Quartel da Tropa da fortaleza de Anhatomirim



Fonte: Acervo da Coordenadoria das Fortalezas – UFSC¹⁰

O Capitão de Engenheiros, Jerônimo Francisco Coelho, ao inspecionar a fortaleza também destacou a vulnerabilidade do *Quartel da Tropa*: “[...] porque sua posição na bateria¹¹ e a considerada elevação sobre o terraplano o torvão sumamente no posto e no caso de ser batida a Fortaleza, ao choque das ballas elle desabaria em ruínas [...]”¹² (SOUZA, 1991, p. 38).

A água era um dos itens mais importantes para as operações da fortaleza, sobretudo num cenário de ataque externo. Dessa forma, a fortaleza tinha sua própria *Fonte d’Água* para seu abastecimento. Para se assegurar da qualidade da água, construíam-se sobre a nascente de água uma proteção de pedras. Na fortaleza de Anhatomirim, a nascente de água encontra-se fora do perímetro de proteção do conjunto militar (GOMES; TONERA, 2018, p. 21).

Na *Cozinha da Tropa*, como nas demais áreas da fortaleza, havia separações por cargo exercido na hierarquia militar da época. Havendo um refeitório para os oficiais e outro para os soldados. A *Cozinha da Tropa* era a maior área de alimentação da fortaleza, estando muito próxima do *Quartel da Tropa* e da *Casa de Farinha*, seguindo o padrão de construção das fortalezas lusitanas (GOMES; TONERA, 2018, p. 19). Tanto a *Cozinha da Tropa*, quanto a *Casa da Palamenta*¹³ e a *Casa de Índios*, não existem mais, foram totalmente arruinadas pelo extenso tempo de abandono sofrido pela fortaleza¹⁴.

Outra edificação que sucumbiu com o tempo foi a *Capela*:

¹⁰ Disponível em: [Fortalezas.org > Fortification > Fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim](https://fortalezas.org/fortification/fortaleza-de-santa-cruz-de-anhatomirim). Consultado em 30/03/2024.

¹¹ Bateria: é uma obra de fortificação na parte interna de um forte ou de uma fortaleza. Podem ser construídas isoladamente, ou seja, fora de alguma fortificação. Nas baterias eram instaladas as peças de artilharia (CALDAS, 1992, p. 145).

¹² Grafia mantida do original.

¹³ Palamenta era o conjunto de aparelhos e petrechos para o funcionamento da artilharia. O local de armazenamento desses acessórios, a palamenta, normalmente estava próximo a bateria principal da fortificação. (TONERA, 2015, p. 215).

¹⁴ Quando foram restaurar a fortaleza nos anos de 1980, quase nada restava desses espaços (MACHADO, 1992, p. 48).

Esse edifício, já desaparecido, era de porte maior do que o habitualmente encontrado em capelas de fortalezas. Segundo a escala da planta ele teria tido um comprimento de aproximadamente vinte metros. O formato do desenho indica o esquema nave-capela-mor-sacristia, corriqueiro na igreja colonial. Não há indicação de torre campanário (LYRA, 1971, *Apud*, MACHADO, 1992, p. 35).

Atualmente, no lugar onde havia a *Capela*, foi construído a *Nova Casa do Comandante*, com características ecléticas na utilização de ferro, por exemplo. Outras construções que restaram apenas vestígios são: a *Enfermaria* (próxima ao trapiche) e a *Casa do Faroleiro* (MACHADO, 1992, p. 35-39).

1.3.2 Fatos históricos ocorridos em Anhatomirim

Alguns eventos históricos ocorrido na fortaleza ao longo dos anos merecem destaque. No ano de 1760, o Conselheiro Mascarenhas, desembargador na Bahia, foi preso na fortaleza por motivos ainda hoje desconhecidos. Mascarenhas permaneceu preso na fortaleza cerca de 17 anos. Posteriormente, a fortaleza de Anhatomirim esteve envolvida diretamente nos fatos relacionados à Invasão Espanhola de 1777. A construção foi tomada pelos espanhóis sem oferecer nenhuma resistência, caindo nas mãos dos castelhanos em 26 de fevereiro de 1777 (CALDAS, 1992, p. 70-73).

Em contraponto à ideia de que o sistema de defesa de fogo cruzado não era eficiente, o pesquisador Jefté Januário levanta questões que merecem algumas notas. Para o autor, a ideia de que o sistema de fogo cruzado funcionou surgiu após a Invasão Espanhola de 1777, onde o sistema teria fracassado. Entretanto, como já demonstrado pela historiografia, sobretudo na obra de Bodelón (2013) todo o sistema de defesa da Ilha de Santa Catarina se entregou sem esboçar reação. As razões para a rendição da forma como se deu, ainda é tema de debate entre os historiadores até os dias de hoje, sem que haja consenso à respeito das reais razões que expliquem o ocorrido: “*Finalmente la fabulosa flota de 116 embarcaciones salió del puerto de Cádiz el 13 de noviembre de 1776. Aunque estaba compuesta por 20 buques de guerra y 96 de transporte [...]*” (BODELÓN, 2013, p. 276).

Para o pesquisador Jefté Januário, citando Roberto Toner, o verdadeiro sistema de defesa da Ilha agregava vários mecanismos de proteção para além das fortalezas. Tropas, embarcações ancoradas no meio do canal da Barra Norte e as fortalezas trabalhavam em consonância para a efetiva defesa da Ilha de Santa Catarina (JANUÁRIO, 2017, p. 36). Vale ressaltarmos, para a Invasão Espanhola de 1777, que já era de conhecimento das autoridades

luso-brasileiras, havia uma força de combate naval, que auxiliaria as fortalezas no combate. A Ilha de Santa Catarina deveria ter sido guarnecida pela esquadra do almirante irlandês Robert Mac Douall, que diante do ataque espanhol, se evadiu do local e não ofereceu resistência, deixando as fortalezas expostas ao fogo da frota espanhola.

Antes de decidir zarpar para o Rio de Janeiro, Robert Mac Douall consultou os comandantes da Esquadra. Uma série de Conselhos de Guerra foram efetuados antes da decisão final de deixar o porto da Ilha de Santa Catarina desguarnecido maritimamente. Confuso e atordoado, o comandante não sabia qual decisão tomar. Frente à Armada castelhana, Robert Mac Douall fugiu vergonhosamente, deixando um rastro de incompetência militar e inoperância estratégica. (MENDES, 2019, p. 208).

Mais recentemente, a historiografia tem refutado a ideia de uma fuga covarde do almirante Mac Douall. Sabe-se que Lavradio preocupava-se com a defesa da cidade do Rio de Janeiro, que estava nos planos de invasão dos castelhanos. Dessa forma, teria agido com a intenção de preservar a frota para uma eventual defesa da capital (MENDES, 2019, p. 180).

Na época da Invasão Espanhola da Ilha de Santa Catarina (1777), a França utilizava um avançado sistema de artilharia, denominado *Gribeauval*. As peças de artilharia desse sistema disparavam tiros precisos numa distância de 600 metros e com razoável precisão de até 1500 metros. Porém, as distâncias entre as fortalezas são: Santa Cruz-Ponta Grossa (6 km), Santa Cruz-Ratones (6 km) e Ratones-Ponta Grossa (8 km) (CALDAS, 1992, p. 33). Essas distâncias foram calculadas por valores aproximados da época, entretanto, atualmente, com recursos avançados como a ferramenta *Google Earth* podemos atualizar esses valores: Santa Cruz-Ponta Grossa (4,5 km) – Santa Cruz-Ratones (5 km) e Ratones-Ponta Grossa (6 km). Ainda assim, trata-se de distâncias extremamente elevadas para serem cobertas mesmo com o sistema de artilharia mais avançado como o francês, do qual Portugal não dispunha à época.

Já na época do II Reinado (1840-1889), a fortaleza, ao receber melhoramentos em sua estrutura, ficou apta para operar nos episódios relacionados a Questão Christie (1862), envolvendo Brasil e Inglaterra. Entretanto, não foi utilizada em combate, pois a crise foi resolvida no campo diplomático. Pouco tempo depois, durante a Guerra do Paraguai (1864-1870), a fortaleza de Anhatomirim foi utilizada como local destinado ao cuidado dos feridos em combate e também como presídio aos paraguaios capturados em combate. Já no ano de 1884 foi instalada na fortaleza uma estação radiotelegráfica. Essa estação conectou a fortaleza com o continente. Ao começar a Revolução Federalista (1893), Santa Catarina se rebelou contra o governo do presidente Floriano Peixoto. A Armada do Brasil, em oposição a Floriano, armou a fortaleza de Anhatomirim com dois canhões de calibre 70. Nessa época, a fortaleza ainda

abrigava muitos canhões da época de sua construção no século XVIII (CALDAS, 1992, p. 70-73).

Ainda dentro dos episódios relacionados à Revolução Federalista, a fortaleza foi utilizada para o fuzilamento de muitos opositores de Floriano Peixoto, que havia vencido os revoltosos: “Os presos eram recolhidos à fortaleza de Santa Cruz e, à proporção que aí chegavam, eram sumária e cruelmente fuzilados” (CALDAS, 1992, p. 72).

1.3.3 A conservação de Anhatomirim ao longo dos anos

No ano de 1780, o Governador de Santa Catarina, Francisco da Veiga Cabral da Câmara, já alertava o Vice-Rei, D. Luiz de Vasconcellos, para o mau estado de conservação em que se encontrava Anhatomirim. Sendo assim, solicitou a execução de obras de reparos na fortaleza (SOUZA, 1991, p. 37).

No ano de 1876, o visconde de Taunay relatou o lastimável estado de conservação da fortaleza de Anhatomirim. Segundo seu relatório, a fortaleza estava com suas muralhas se destruindo com a ação da chuva e dos ventos e encontrava-se desarmada de suas peças de artilharia mantidas em lastimável estado (CALDAS, 1992, p. 70-71).

Há registros de reformas na estrutura da fortaleza de Anhatomirim nos anos de 1863. Nessa oportunidade foram construídos o *Paiol* e a *Nova Bateria*; em 1883 a fortaleza sofreu outra intervenção para a manutenção de sua estrutura e em 1885 se concluiu reparos no *Quartel*, *Almoxarifado*, *Casa do Faroleiro* e na *Despensa*.

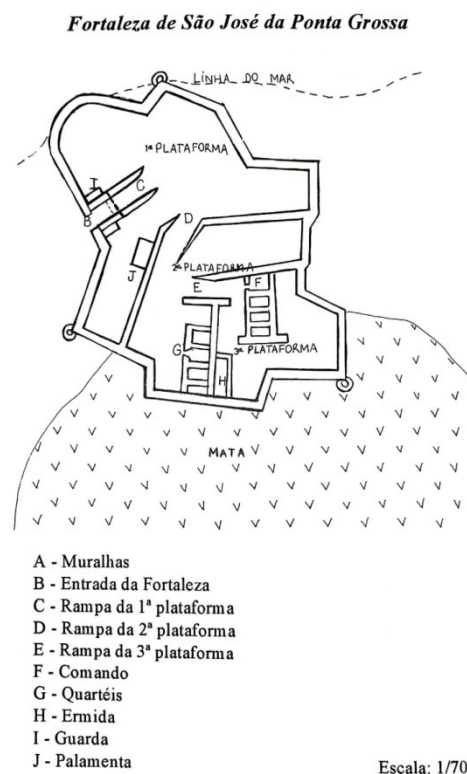
Dessa data em diante, a fortaleza de Anhatomirim, juntamente com as demais, entrou em avançado estado de deterioração. As primeiras intervenções arquitetônicas e de preservação do que restava das edificações só começaram a ser executadas na década de 1960. Adiante, quando tratarmos do Patrimônio Material de Santa Catarina, iremos detalhar melhor como ocorreram as reformas no conjunto das fortalezas.

1.4 As fortalezas de São José da Ponta Grossa e Santo Antônio de Ratonés

A fortaleza de São José da Ponta Grossa está localizada ao Norte da Ilha de Santa Catarina, na parte oeste da praia de Jurerê. A estrutura, construída em 1740 possui três níveis, denominados terraplenos, que são interligados por rampas. A técnica utilizada para a construção da fortaleza do Anhatomirim foi a mesma empregada para a edificação da fortaleza da Ponta Grossa (MACHADO, 1992, p. 59). O material utilizado na construção dos edifícios é alvenaria de pedra e nos terraplenos utilizou-se muros de arrimo. Além disso, foram utilizados tijolos

para a construção dos arcos e cantaria de pedra para as guaritas e a *Portada* principal de entrada (VEIGA, 1991, p. 37).

Figura 5: Principais edificações da fortaleza de São José da Ponta Grossa



Fonte: CALDAS, 1992, p. 80

A fortaleza foi armada inicialmente com 29 canhões, dos mais variados calibres, distribuídos nos três níveis da edificação. A bateria de São Caetano, que iremos detalhar mais adiante, foi construída muito próxima da fortaleza e tinha a função de resguardar sua retaguarda e defender ameaças vindas da praia de Jurerê (CALDAS, 1992, p. 77). Uma parcela dos canhões que foram utilizados para armar a fortaleza teria vindo da Bahia, sendo peças de artilharia de origem inglesa e anteriores ao século XVII (SOUZA, 1991, p. 42).

Logo na entrada da fortaleza, é possível perceber o *Portal*, ao passar se acessa a fortaleza através de uma rampa. No primeiro nível (terrapleno), da fortaleza, estavam montadas as principais peças de artilharia, voltadas em direção à Baía Norte, ou seja, a entrada do canal. Ainda nesse nível, é possível acessar o corpo da guarda e a *Prisão* (MACHADO, 1992, p. 61).

Na parte mais alta da fortaleza, localiza-se o prédio principal, constituído de dois andares. Esse local era a *Casa do Comandante*, estando junto ao *Paiol da Pólvora*, que era uma no mesmo padrão do paiol da fortaleza de Anhatomirim e de Ratoles. Próximo a *Casa do Comandante*, também se localiza a *Capela*, que do conjunto de fortalezas é o único prédio religioso que permaneceu de pé. Ao descer a rampa, chega-se ao *Quartel da Tropa* e a *Cozinha* (MACHADO, 1992, p. 59).

Durante a invasão espanhola de 1777, depois que os defensores da bateria de São Caetano já haviam abandonado o posto, a fortaleza foi totalmente evacuada sem oferecer resistência ao avanço inimigo (CALDAS, 1992, p. 55). O tenente de artilharia da fortaleza, José Henrique Cunha, desertou e passou para o lado dos espanhóis, aumentando a sensação de pânico da guarnição de defesa da fortaleza. Diante da indecisão das lideranças e com o posterior abandono da esquadra portuguesa comandada pelo almirante Mc Douall, o comandante da fortaleza, capitão Simão Rodrigues Proença, deu ordens para que a fortaleza da Ponta Grossa fosse abandonada, sem que houvesse nenhuma resistência. (CALDAS, 1992, p. 79).

Durante a Revolução Federalista de 1893, a fortaleza esteve envolvida no conflito. A Marinha, que se opunha ao presidente Floriano Peixoto, montou dois canhões em uma de suas elevações (CALDAS, 1992, p. 79). Porém, no ano de 1881 o estado de conservação da fortaleza era lastimável, com praticamente toda a edificação em completa ruína, muito em função da ação das pessoas que gradativamente estavam ocupando o entorno da fortaleza.

Figura 6: Fortaleza de São José da Ponta Grossa



Fonte: Acervo da Coordenadoria das Fortalezas – UFSC¹⁵

A fortaleza de Santo Antônio de Ratonos teve sua construção iniciada no ano de 1740, as obras ocorriam de maneira paralela às construções das fortalezas de Anhatomirim e Ponta Grossa. A fortaleza de Ratonos localiza-se na Ilha de Ratonos Grande, na Baía Norte da Grande Florianópolis.

Na época de sua construção, a fortaleza de Ratonos foi armada com 13 canhões de diferentes tipos de calibres. Estavam posicionados todos numa plataforma única, com seus parapeitos bastante elevados. Igualmente ao que ocorreu com a fortaleza da Ponta Grossa, a fortaleza de Ratonos foi abandonada quando da invasão espanhola de 1777 (CALDAS, 1992, p. 81).

¹⁵ Disponível em: https://fortalezas.org/index.php?ct=fortaleza&id_fortaleza=12. Consultado em 02/04/2024

Diferente do que ocorre nas demais fortalezas, em Ratonas toda a construção está localizada em apenas um nível (terrapleno) e as edificações estão todas enfileiradas. A *Fonte* está localizada na parte externa das muralhas da fortaleza. Foi utilizado tijolos em quase toda a estrutura. A única exceção é a *Portada*, feita de pedra e de características neoclássicas (MACHADO, 1992, p. 73).

Logo na entrada da fortaleza, chega-se há uma espécie de corpo de guarda, com uma pequena sala com uma janela voltada para o mar e uma porta de acesso a um corredor. Também, logo na entrada, há uma rampa que dá acesso ao terrapleno (MACHADO, 1992, p. 73).

A primeira construção que se vislumbra é a *Casa da Palamenta*, construída toda em alvenaria de pedra e contendo duas portas. Em seguida, a *Casa do Comandante*, de formato quadrado e mais largo que as demais construções, trata-se da maior construção e a que chama mais a atenção de quem observa. Já o *Quartel da Tropa*, está unido à *Casa do Comandante* por um arco de tijolos e logo atrás dessa construção, está a *Cozinha da Tropa*. Também tem o prédio do *Quartel dos Oficiais*, e ao se acessar uma escadaria, chega-se ao *Paiol da Pólvora*, sendo essa última a única construção num nível superior as demais edificações, ocupando os dois pavimentos da fortaleza (MACHADO, 1992, p. 73-74).

Em meados do século XIX a fortaleza de Ratonas teria sido utilizada para isolar pessoas doentes por hanseníase (lepra). No ano de 1853 surgiu a ideia de se converter alguns dos espaços da fortaleza em locais para tratamento de doenças, como a cólera, por exemplo.

Nos eventos relacionados a Revolução Federalista (1893) a fortaleza também foi equipada pela Marinha. Foram instalados dois canhões: um de calibre 70 e outro, *Krupp*, de calibre 8 (CALDAS, 1992, p. 85). A fortaleza foi utilizada para outros fins com o passar dos anos. Em 1907, por exemplo, serviu como depósito de carvão para os navios da Marinha brasileira (MACHADO, 1992, p. 77-79).

Após alguns anos, já sob jurisdição da Marinha do Brasil, o conjunto de construções da fortaleza foi sendo abandonado. Em relatório apresentado pelo alferes Belisio Ferreira Leite, em janeiro de 1899, é relatado o avançado grau de deterioração do edifício (SOUZA, 1991, p. 44). Na década de 1980 estava completamente em ruínas e a vegetação tomava conta de todos os prédios. O professor Walter Piazza, com a ajuda da Penitenciária do Estado, realizou um grande mutirão na década de 1960 para limpar o local. Entretanto, como não ocorreu nenhuma intervenção pública mais eficiente a fim de manter o local, a fortaleza ficou abandonada novamente e o mato voltou a tomar conta. No ano de 1982 foi feito um novo mutirão, dessa vez organizado pela Associação Comercial e Industrial da Grande Florianópolis, a fim de realizar

a limpeza da fortaleza. Tratou-se de uma campanha grande, divulgada nos jornais e na televisão no intuito de reunir voluntários que se habilitassem a tirar alguns dias de seus finais de semana para ajudar na limpeza da fortaleza de Ratonés. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Marinha do Brasil forneceram o transporte até a Ilha. Toda a limpeza do espaço ocorreu entre o ano de 1982 e 1983 (MACHADO, 1992, p. 81).

A mesma associação, no ano de 1986, iniciou uma campanha para arrecadar fundos com as empresas para a realização de trabalhos de restauro na fortaleza. A ideia era utilizar a Lei nº 7.505, que propunha benefícios fiscais no imposto de renda para doações destinadas às áreas culturais e artísticas. Nesse projeto, arrecadou-se uma quantia suficiente para a realização da limpeza do local e para a reconstituição e reembrechamento¹⁶ das muralhas da fortaleza. Em 1988 a associação angariou fundos para terminar as obras que estavam por terminar na fortaleza. Esses recursos foram utilizados para pesquisas arqueológicas e para pagamento de pessoas que vigiassem o local (MACHADO, 1992, p. 85).

Posteriormente, a fortaleza de Santo Antônio de Ratonés foi incluída no Projeto *Fortalezas da Ilha de Santa Catarina – 250 anos na História Brasileira*, sob responsabilidade da UFSC. Com esse projeto, foi realizado na fortaleza uma restauração mais profunda e a recuperação de seu entorno paisagístico. Em 1990, a Marinha do Brasil cedeu o espaço da fortaleza para ser administrado pela UFSC (MACHADO, 1992, p. 85).

Figura 7: Fortaleza de Santo Antônio de Ratonés



Fonte: Acervo da Coordenadoria das Fortalezas – UFSC¹⁷

A restauração da fortaleza se iniciou no ano de 1990 e contou com o projeto dos arquitetos Dalmo Vieira Filho e Maria Isabel Kanan, ligado à época ao Instituto Brasileiro do

¹⁶ Técnica de preenchimento dos interiores das muralhas. Muito popular na restauração brasileira e muito usada pelos antigos em muralhas expostas a forte intemperismo (OLIVEIRA, 2011, p. 39).

¹⁷ Disponível em: https://fortalezas.org/index.php?ct=fortaleza&id_fortaleza=2. Consultado em 02/04/2024.

Patrimônio Cultural (IBPC). Foi utilizada a técnica de reaproveitamento do material que havia desmoronado e que estava disposto no chão para a reedificação das construções em ruínas (MACHADO, 1992, p. 87-91).

Interessante notar que mesmo após anos de deterioração, a fortaleza de Santo Antônio de Ratonos é a única das construções militares do século XVIII que mantém a base de sua estrutura original conforme seu projeto, não sendo possível observar nenhum acréscimo e nenhuma edificação desaparecida (MACHADO, 1992, p. 85).

1.5 Outras fortalezas e baterias da Ilha de Santa Catarina

As fortalezas de Santa Cruz de Anhatomirim, São José da Ponta Grossa e Santo Antônio de Ratonos constituem-se no mais importante sistema de defesa da Ilha de Santa Catarina do século XVIII. Entretanto, essas três fortalezas não são as únicas existentes.

No extremo sul da Ilha de Santa Catarina existe uma ilha denominada Araçatuba, entre o extremo sul da Ilha de Santa Catarina e o continente, atualmente município de Palhoça, próximo a Ponta do Papagaio. Foi nessa ilha, que Silva Paes construiu outra fortaleza, chamada de fortaleza de Nossa Senhora da Conceição, com o objetivo de fechar a entrada sul da Baía de Florianópolis para embarcações inimigas. Começou a ser construída no ano de 1742 (MACHADO, 1992, p. 95). A fortaleza da Conceição foi armada inicialmente com nove canhões e posteriormente recebeu o reforço de mais seis (CALDAS, 1992, p. 87).

Quando a Ilha de Santa Catarina foi invadida pelos espanhóis no ano de 1777, a fortaleza se entregou sem resistência. As fortalezas de Anhatomirim, Ponta Grossa e Ratonos já haviam se entregado anteriormente (CALDAS, 1992, p. 56).

No ano de 1780 a fortaleza recebeu obras de reparo. Em fins do século XIX, o alferes Justino Gomes apresentou um relatório ao comandante da guarnição de Florianópolis, o tenente-coronel Inocêncio Benedicto Ferraz de Oliveira. Nesse relatório, fica exposto o estado em que se encontrava a fortaleza, totalmente precarizada e contando com uma guarnição de apenas seis homens no total (SOUZA, 1991, p. 45-46).

Segundo Machado (1992, p. 95) as paredes da fortaleza chegaram a ser utilizadas como alvo de tiro. A fortaleza também serviu como prisão entre os séculos XIX e princípios do XX. Um dos prisioneiros da fortaleza foi o general Euclides Figueiredo, que havia participado da Revolução Constitucionalista de 1932 (SOUZA, 1991, p. 45). Durante a Revolução Farroupilha (1835-1845), quando do estabelecimento da República Juliana em Santa Catarina, a guarnição da fortaleza aderiu aos farroupilhas comandados por David Canabarro (CALDAS, 1992, p. 87).

A fortaleza da Conceição apresenta dimensões menores, se compararmos com as fortalezas da Baía Norte, entretanto, segue o mesmo modelo e padrão arquitetônico, com: *Quartel dos Oficiais, Quartel da Tropa, Corpo da Guarda, Paiol da Farinha, Casa da Palamenta e Armazém da Pólvora*. Deixou de ser utilizada no ano de 1921 e posteriormente entrou em processo de deterioração. Em 1992 passou por intervenções a fim de restaurar sua estrutura. À frente desse projeto esteve o Departamento de Engenharia Civil da UFSC, sendo o projeto dos professores Roberto Toner e Tuing Ching Chang (Machado, 1992, p. 95).

O forte São Francisco Xavier foi construído entre 1761 e 1765. Foi armado com dois canhões e tinha como objetivo auxiliar na defesa da vila do Desterro em eventual ataque, bem como evitar o contrabando. Há poucas referências na historiografia acerca dos detalhes desse forte (MACHADO, 1992, p. 101). Infelizmente qualquer vestígio que tenha restado do forte de São Francisco Xavier desapareceu. O forte localizava-se onde hoje é a Praça Esteves Júnior, entre a Beira-Mar Norte e a rua Bocaiúva, centro de Florianópolis.

A fortificação, construída no governo de Francisco Antônio Cardoso de Menezes e Sousa, sendo projetado por José Custódio de Sá e Faria, foi armada com dois canhões (CALDAS, 1992, p. 35). Sua planta era em formato de um polígono irregular, com uma muralha semicircular voltada para o mar e com uma plataforma elevada onde ficavam os canhões (TONERA; OLIVEIRA, 2015, p. 46).

O forte Santana do Estreito foi construído entre os anos de 1761 e 1765, está situado muito próximo ao centro da cidade de Florianópolis, logo abaixo da Ponte Hercílio Luz. Sua função era defender a entrada do porto de embarcações que se aproximassem sem a devida autorização. Seu projeto foi elaborado pelo engenheiro militar José Custódio de Farias. O forte era constituído de: *Cozinha, Quartel da Tropa, Casa da Palamenta e Casa do Comandante*, sendo armado com nove canhões de calibres de 6 a 12 libras e suas muralhas possuem ainda hoje uma espessura de 1,20 metros (CALDAS, 1992, p. 91). Os materiais utilizados para sua construção foram: taipa de pilão¹⁸, conchas e terra úmida (VEIGA, 1991, p. 47).

Seus edifícios abrigaram a Escola de Aprendizes de Marinheiros, em 1857, o Serviço da Polícia do Porto, em 1912 e teve envolvimento direto nos episódios relacionados a Revolução Federalista de 1893. O forte trocou tiros de canhão com o cruzador República e com o vapor Palas, que haviam entrada pela Baía Sul para atacar a vila do Desterro. Em decorrência

¹⁸ Constituíam-se num sistema de edificação. Amassava-se a terra ou a argila, umedecida com água que era inserida dentro de moldes ou caixas compridas ou em taipas (VEIGA, 1991, p. 54).

do material de guerra obsoleto, o forte fez pouco combate ao ataque naval (CALDAS, 1992, p. 93-94). Recentemente passou por obras de restauração (MACHADO, 1992, p. 103).

No ano de 1876 foi instalado no forte a Companhia dos Inválidos, sob comando do tenente-coronel de engenheiros Sebastião de Souza. Nessa mesma época o forte recebeu quatro canhões de bronze fornecidos por duque de Caxias, à época Ministro da Guerra (CALDAS, 1992, p. 91). O forte Santana abrigou o serviço de Polícia do Porto (1880) e uma estação meteorológica em 1912. Foi desativado como sistema de defesa no ano de 1907 (TONERA; OLIVEIRA, 2015, p. 42). Atualmente abriga o Museu de Armas Lara Ribas, da Polícia Militar de Santa Catarina (VEIGA, 1991, p. 44).

Até o ano de 1969, ano de início das obras de restauração do forte Santana, as dependências da edificação estavam sendo ocupadas por construções clandestinas, que precisaram ser removidas (TONERA; OLIVEIRA, 2015, p. 44).

A bateria de São Caetano localiza-se no norte da Ilha de Santa Catarina, muito próxima a fortaleza de São José da Ponta Grossa (cerca de 200 metros). A construção, foi edificada por volta de 1765. Seu projetista foi o sargento-mor Francisco José da Rocha, à época armada com seis canhões (TONERA; OLIVEIRA, 2015, p. 45).

A bateria de São Caetano servia como um complemento para a defesa da fortaleza da Ponta Grossa. Atualmente sua estrutura encontra-se em ruínas. Em partes, sua estrutura foi muito afetada quando da realização das obras de restauração na fortaleza da Ponta Grossa, nos anos 1990. Ao ser aberto o acesso à fortaleza da Ponta Grossa, a bateria de São Caetano teve parte de sua estrutura dividida e de suas muralhas destruídas (MACHADO, 1992, p. 107).

Durante a invasão espanhola de 1777 a bateria não conseguiu fazer frente ao avanço das tropas que haviam desembarcado na praia de Canasvieiras, caindo em mãos castelhanas rapidamente. A guarnição que protegia a bateria se retirou para a fortaleza da Ponta Grossa (CALDAS, 1992, p. 55). Até os dias de hoje não foi feita nenhuma intervenção com o intuito de recuperar a estrutura da bateria, ficando a edificação em estado de completo abandono (MACHADO, 1992, p. 107).

A bateria de São Luiz era uma pequena unidade auxiliar de defesa para a costa da Ilha de Santa Catarina. Como o forte São Francisco Xavier, estava localizada na antiga praia de Fora (atual Beira-Mar Norte). Estava a cerca de um quilômetro do forte São Francisco Xavier e foi armado com quatro canhões (CALDAS, 1992, p. 37). A bateria foi construída no ano de 1771 e tinha como objetivo proteger a vila do Desterro, devido sua proximidade com a área urbana. Sua estrutura era constituída de *Quartel da Tropa*, *Quartel do Comandante* e *Cozinha*, todos

esses espaços concentrados numa única construção (MACHADO, 1992, p. 109). Atualmente não resta nenhum vestígio dessa construção. Seu projeto é atribuído ao sargento-mor Francisco José da Rocha, o mesmo que havia projetado a bateria de São Caetano (TONERA; OLIVEIRA, 2015, p. 47).

O forte de Santa Bárbara foi construído na segunda metade do século XVIII, também como parte do sistema defensivo da vila do Desterro. No início, estava armada com treze canhões, sendo um de ferro e doze de bronze¹⁹. O forte está localizado onde atualmente está a praça central de Florianópolis, construído sobre uma ilhota rochosa. Atualmente a área está muito modificada em razão dos aterros que a cidade recebeu na década de 1970. Para sua construção, foram utilizados alvenaria de pedra. A construção era constituída de apenas um pavimento, onde se localizava os *Quartéis da Tropa*, *Armazém* e a *Casa da Pólvora*. Por um tempo, durante o século XX, foi local destinado ao isolamento de leprosos e hospital militar. Em 1874 foi transformado em sede da Capitania dos Portos das províncias de Santa Catarina e São Pedro do Rio Grande. Sua construção esteve ameaçada de demolição devido aos aterros realizados no centro da cidade de Florianópolis. Entretanto, o forte existe até os dias de hoje, porém, muito modificado de seu original. Atualmente abriga o Centro Cultural da Marinha em Santa Catarina (MACHADO, 1992, p. 113).

O forte de São João foi construído no ano de 1793 no continente. Tinha a função de cruzar fogo com o forte Santana, a fim de reforçar a defesa da vila do Desterro. Foi armado inicialmente com seis canhões de bronze (CALDAS, 1992, p. 103). No ano de 1922 restavam apenas o portão de entrada, um paredão e a *Casa da Pólvora*. Quando a ponte Hercílio Luz estava em construção (1922-1926), algumas partes do forte foram demolidas. O que restou foi lacrado pela Prefeitura de Florianópolis quando foi construída a ponte Colombo Sales, em 1975 (MACHADO, 1992, p. 119).

A fortaleza de Nossa Senhora da Conceição da Lagoa foi construída no ano de 1776, durante o governo de Antônio Furtado de Mendonça. Possivelmente ela foi soterrada ou até mesmo demolida. A própria localização da fortaleza é difícil precisar. Algumas estimativas dão conta que ela pode ter sido construída a leste da Ilha das Aranhas. Outra hipótese sugere que sua localização seria nas proximidades da freguesia da Lagoa e uma terceira ideia, de que seu exato local teria sido na Barra da Lagoa, numa região ainda hoje conhecida como “Fortaleza” (MACHADO, 1992, p. 120). Toner e Oliveira (2015, p. 47) ainda levantam uma quarta hipótese baseada nos apontamentos do engenheiro militar José Correia Rangel de Bulhões. No

¹⁹ <http://fortesantabarbara.com.br/historia>. Consultado em 03/04/2023.

manuscrito elaborado por Rangel entre os anos de 1786 e 1789, há evidências que a fortaleza da Conceição estivesse localizada no final da atual avenida das Rendeiras, no morro de frente a praia Mole, na costa oeste, voltado em direção à Lagoa da Conceição.

Durante os episódios da Invasão Espanhola de 1777 a fortaleza se entregou sem oferecer nenhum tipo de resistência (CALDAS, 1992, p. 56). Ao consultarmos mapas do século XIX, a fortaleza da Conceição não aparece mais representada, provavelmente ela tenha desaparecido em fins do século XVIII (TONERA; OLIVEIRA, 2015, p. 47).

CAPÍTULO II – AS FORTALEZAS COLONIAIS: O PATRIMÔNIO CULTURAL, A HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nas discussões acerca do Patrimônio Cultural, as fortalezas coloniais de Santa Catarina ocupam lugar de destaque. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o patrimônio cultural é constituído por monumentos, conjuntos de construções e sítios arqueológicos de relevante importância para a memória, criatividade e identidade dos povos e a riqueza das culturas²⁰.

O conjunto de fortalezas da Grande Florianópolis representa um dos principais exemplos arquitetônicos da presença portuguesa no Brasil ao longo do século XVIII. Por anos abandonadas, atualmente são espaços restaurados e abertos à visita desde 1984. A fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim é mantida pela UFSC desde 1979 e nos anos de 1970 e 1990 passou por uma ampla restauração.

2.1 Origens das políticas públicas sobre patrimônio cultural no Brasil até a Constituição de 1988

As origens da discussão acerca do patrimônio no Brasil surgem por volta dos anos 1930. Nessa época, o ministro da educação, Gustavo Capanema, solicitou que Mário de Andrade (diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo), elaborasse um projeto para o campo do patrimônio no Brasil. Esse projeto foi o embrião do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e serviu de base para a Lei Federal nº 25, de 30 de novembro de 1937, primeiro documento que trata da questão da preservação do patrimônio cultural brasileiro (DELGADO, 2008, p. 101).

O nacionalismo do Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas teve grande influência na área cultural brasileira. Nessa época, os primeiros passos na área do patrimônio histórico e cultural foram dados. No ano de 1937, como já citado, foi criado o SPHAN, sendo assim, o Estado brasileiro passou a realizar o trabalho de preservação do patrimônio cultural no país, sendo elaborados os primeiros mecanismos normativos para a identificação, seleção, conservação e restauração dos bens culturais de ordem material (OLIVEIRA, 2018, p. 115).

Entretanto, os primeiros anos da aplicação do conceito de patrimônio cultural no Brasil esteve muito ligado a uma concepção eurocêntrica e colonizadora. Nesse período dava-se ênfase às obras denominadas clássicas, sendo outras expressões artísticas, como a indígena e a afrobrasileira excluídas das discussões acerca do patrimônio (MEDEIROS; SURYA, 2009, p.

²⁰ <http://portal.iphan.gov.br>

4). A seleção das edificações que seriam consideradas patrimônio nos primeiros anos do SPHAN, se concentraram na seleção de prédios do período colonial (barrocos) e palácios do governo, em estilo neoclássico ou eclético. A escolha dessas edificações estava vinculada a denominada história oficial de nação que vigorava nos anos 1940. A arquitetura foi elevada ao patamar de marca nacional, a fim de promover a ideia do Brasil como um Estado (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 46).

Nesse momento, surge a dúvida acerca de qual identidade brasileira se pretende construir e optou-se pela construção de uma identidade europeia, trazida pela elite econômica, e o ocultamento e repressão das demais identidades presentes no Brasil, como as culturas africana e indígena (PAIM, 2017, p. 463).

Durante a Ditadura Civil-Militar, iniciada em 1964, alguns impasses para a proteção do patrimônio cultural foram surgindo. A censura imposta pelos governos militares fez com que várias obras passassem a sofrer proibições e intervenções a fim de zelar por sua proteção. Entre os anos de 1970 e 1979 o SPHAN foi comandado por Renato Soeiro e nesse período mudou seu nome, passando a ser denominado Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Nessa nova etapa ocorreu uma vinculação entre o patrimônio e o conjunto que representam as cidades. Anteriormente o IPHAN estava preocupado em apenas preservar aqueles bens que haviam sido tombados. Nessa nova fase, o instituto passou a intervir na manutenção, restauro e revitalização das áreas urbanas consideradas históricas. Durante esse período, surgiu uma nova categoria nas concepções acerca do patrimônio, o turismo cultural (DELGADO, 2008, p. 105-106).

Ainda nos anos 1970, foi lançado o programa *Cidades Históricas*, que tinha como intuito estimular o turismo nesses locais históricos. Essa concepção está ligada a utilização desses locais com uma atividade econômica, bem como a utilização desses recursos para a manutenção desses espaços:

Nessa segunda configuração discursiva do campo do patrimônio, portanto, embora permanesse a prerrogativa dos bens materiais, o foco da ação preservacionista não se centrava mais em monumentos considerados isoladamente como representantes do passado, visto que incidia, principalmente, para delimitar “centros históricos” nos conjuntos urbanos. Buscou-se uma ação mais efetiva do órgão junto às comunidades, procurando apreender os significados e os usos sociais dos bens tombados no tempo presente, com objetivo de subsidiar a elaboração de políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento das cidades, por meio, principalmente, do incentivo ao turismo (DELGADO, 2008, p. 107).

A partir do ano de 1979 há uma significativa mudança de rumo nas concepções de patrimônio dentro do IPHAN. O instituto passa a propor a identificação, documentação, classificação, proteção e divulgação dos bens culturais brasileiros oriundos do “fazer popular” inseridos na dinâmica viva do dia a dia. A ideia era cobrir um espectro maior dos bens culturais do país. Sendo assim, amplia-se o leque de bens considerados patrimônio cultural, uma vez que práticas culturais e conhecimentos populares passaram também a ser considerados patrimônio (DELGADO, 2008, p. 109).

Se antes dos anos 1980 os monumentos eram priorizados na política de proteção, a partir dos anos 1980, a atenção volta-se para a preservação de espaços populares e de convívio, como a recuperação dos modos de viver das mais diferentes comunidades expressas, para citarmos um exemplo, nos mercados públicos das cidades (FUNARI, 2009, p. 49).

Nessa etapa, mais importante do que o levantamento de material documental e produção cultural voltada aos bens arquitetônicos, o IPHAN passou a valorizar a diversidade da cultura do Brasil, dedicando-se a preservar os bens culturais elaborados por comunidades no presente. Um significativo exemplo dessas novas linhas de atuação do Instituto foi o tombamento, em 1982, do Terreiro da Casa Branca, em Salvador e da Serra da Barriga²¹, em Alagoas. Pela primeira vez, registros da cultura afro-brasileira passaram a compor o acervo do patrimônio cultural nacional (DELGADO, 2008, p. 109).

No ano de 1986, foi promulgada a Lei 7.505, que tratava de incentivos fiscais para a preservação do patrimônio. A Lei foi importante para o incentivo à preservação, entretanto, Funari (2009) alerta para um processo de *marketing* cultural que se acentuou, sobretudo ao longo dos anos 1990: “ações pelo patrimônio tornaram-se veículos de propaganda empresarial que, não raro, espetacularizavam o patrimônio, tornando-o como ‘produto cultural’ (uma mera mercadoria)”.

Acreditamos que as fortalezas coloniais de Santa Catarina, passaram a ser inseridas nessa proposta de mercantilização desses espaços de memória, uma vez que a restauração dessas edificações ocorreram justamente nesse período. O pesquisador Pedro Pereira Mülbersted, em dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, chama a atenção para o processo de patrimonialização que ocorreu na fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim. Embora a fortaleza não tenha recebido aporte financeiro privado em seus reparos, Pereira destaca como, gradativamente o espaço foi sendo transformado em local de consumo turístico (PEREIRA, 2016, p. 196).

²¹ Local onde no século XVII foi erguido o Quilombo dos Palmares.

Ainda, Pereira analisa que as fortalezas contaram com uma intensa propaganda através da mídia que reproduzia o discurso daqueles que estavam diretamente envolvidos em seu processo de patrimonialização ao longo dos anos 1990. Nesse período, os jornais reforçavam a ideia de que esses espaços eram atrações turísticas e culturais da história catarinense. A ideia era estimular a visitação que reforçasse que esses espaços eram bens culturais exclusivamente do passado, baseando-se na fala dos guias turísticos, que eram responsáveis por contarem “toda a História”, como a que fazia menção para a arquitetura que havia sido restaurada. Dava-se ênfase aos acontecimentos consagrados no imaginário da população, como a Invasão Espanhola de 1777 e os fuzilamentos da Revolução Federalista de 1894:

É uma relação vertical, a medida que os usos propostos para a fortaleza de Anhatomirim são aqueles que os agentes à frente do processo de patrimonialização consideram os mais apropriados para o monumento, a partir dos valores, significados e sentidos que veem (e dão) à fortaleza; estas propostas não dialogam com o arcabouço de valores e sensibilidades das populações do entorno ou outros grupos. São propostas de uso e consumo do patrimônio que atendem às expectativas de um grupo, de uma classe, de uma parcela da população catarinense, em detrimento de outras propostas. (PEREIRA, 2016, p. 203).

Ao chegarmos ao ano de 1988 e a promulgação da Constituição Brasileira (Constituição Cidadã) a política acerca do patrimônio passa a figurar com força de lei. No Artigo 216, define-se:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (FIGUEIRA, 2012, p. 35-36).

Ao recuarmos novamente aos anos 1980, verificamos que paralelamente ocorriam as discussões acerca do patrimônio cultural, ganham força também o conceito de Educação Patrimonial. A discussão surgiu em torno de um grupo de pesquisa sobre o Museu Imperial de Petrópolis, Rio de Janeiro. No coração dessa discussão, a Educação Patrimonial desenvolve-se a partir das lutas sociais e institucionais voltadas à preservação patrimonial, sendo assim, as transformações sociais, políticas, educacionais e culturais marcaram as ideias centrais acerca do Patrimônio Cultural e por sua vez, da própria Educação (PEREIRA, 2012, p. 164).

Nos anos mais recentes, a política patrimonial apresentou significativos avanços em consonâncias com as discussões acerca da preservação do patrimônio nas esferas locais, nacionais e internacionais. O Ministério da Cultura, contando com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), desenvolveu um programa de recuperação do patrimônio cultural urbano brasileiro com a criação do programa *Monumenta*. A ideia do programa é desenvolver práticas de preservação dos bens culturais, incentivo às atividades econômicas, formação de mão-de-obra e o fomento de programas voltados para a educação patrimonial. Mais recentemente, foi aprovada a Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009, que criou o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). O IBRAM é responsável pela política nacional dos museus, bem como melhorias do serviço, visando aumentar a arrecadação e o fomento de políticas voltadas para a aquisição e preservação dos acervos (FIGUEIRA, 2012, p. 40).

2.2 O Patrimônio Cultural Material e Imaterial em Santa Catarina

Nos anos 1950 ocorreu um processo de institucionalização da cultura em Santa Catarina. Esse processo deu início a uma busca pela “História de Santa Catarina”. Artistas como Eglê Malheiros, Aníbal Nunes Pires, Hassis e outros, que pertenciam ao Grupo Sul ou Círculo de Arte Moderna criou a Revista Sul, importante meio de difusão da cultura no estado. O Círculo também foi responsável pela criação do primeiro museu de arte moderna de Santa Catarina, o MASC, no ano de 1949 (SILVA, 2004, p. 64).

Outro importante evento que ajudou a fortalecer as discussões em torno da questão do patrimônio no Estado foi o I Congresso de História Catarinense (1948). Esse evento destacou a importância da colonização açoriana em Florianópolis e foi realizado pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC). Na ocasião, o evento serviu para mudar o modo como se fazia história, ao ser criada a Comissão Catarinense de Folclore e posteriormente a Faculdade Catarinense de Filosofia (1948), que funcionava no centro de Florianópolis. A Faculdade de Filosofia teria papel indispensável para a criação da UFSC no ano de 1960 (ADAMS, 2001, p. 61).

Em Santa Catarina as fortalezas de Santa Cruz de Anhatomirim, Santo Antônio de Ratonas, São José da Ponta Grossa e o forte Santana foram os primeiros tombamentos realizados pelo SPHAN no ano de 1938. Apesar disso, as fortalezas seguiram em completo abandono nas décadas seguintes, como destacado anteriormente. Em Florianópolis foi instituído o Conselho Municipal de Desenvolvimento que, juntamente com a UFSC e demais órgãos técnicos, realizaram um projeto para a preservação do patrimônio da cidade.

Figura 8: Entrada da fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim - 1999



Fonte: Acervo da Coordenadoria das Fortalezas – UFSC²²

Nos anos 1950 o tombamento de outros edifícios avançou, como foi o caso da casa do pintor Victor Meirelles, localizado no centro de Florianópolis, que estava ameaçado de demolição devido às obras de ampliação viária que o município passava na época (GONÇALVES, 2016, p. 92). Ainda hoje, o local está preservado e abriga o Museu Victor Meirelles. Também é dessa época o tombamento do Paço Municipal de Laguna, no sul do Estado.

Ainda durante os anos 1950, cresceu a preocupação de preservar os sambaquis do litoral catarinense. Com o crescimento das cidades, avançava a destruição desses sítios arqueológicos. O pesquisador Luiz Castro Faria foi o primeiro a se dedicar mais intensamente na elaboração de medidas de preservação dos sambaquis de Santa Catarina, antes mesmo do surgimento de leis em âmbito federal. Seu importante trabalho realizado junto ao sambaqui de Cabeçada, em Laguna, foi fundamental para obter uma das mais importantes coleções de remanescentes humanos da época pré-colonial brasileira. No ano de 1955 foi promulgada a Lei Estadual 228, que proibia “a exploração econômica ou a destruição, para qualquer fim, das jazidas arqueológicas conhecidas como sambaquis, casqueiros ou ostriros” (GONÇALVES, 2016, p. 127-128).

Em 1961 foi promulgada a Lei nº 2.975 de 18/12/1961, atribuindo competência a Secretaria de Estado de Educação e Cultura de Santa Catarina em proteger o patrimônio artístico, literário e histórico do Estado. Em 1967, com a Lei nº 4.086, o Conselho Estadual de Cultura ficou responsável por dar guarida ao patrimônio histórico, artístico, arqueológico e

²² Disponível em: https://fortalezas.org/index.php?ct=fortaleza&id_fortaleza=1. Consultado em 28/12/2023.

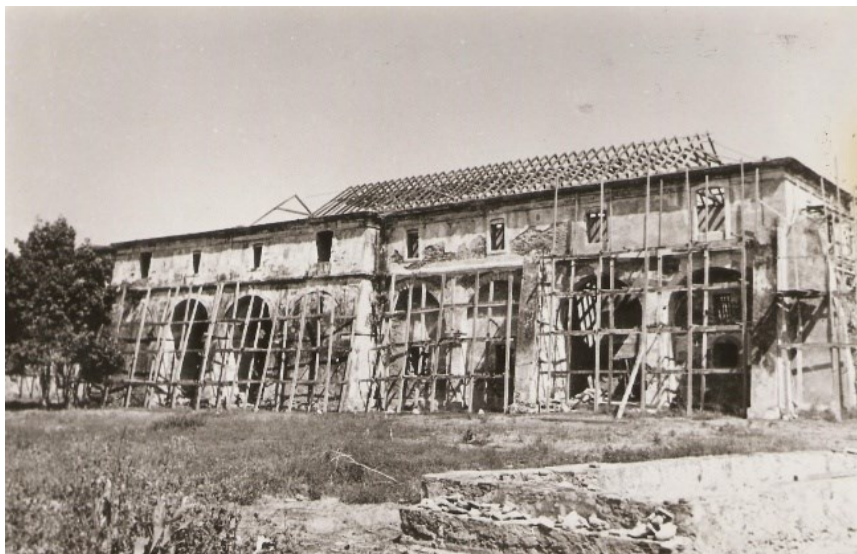
bibliográfico. No ano de 1974 foi promulgada a Lei nº 5.056, que estabelecia a proteção do patrimônio cultural do estado utilizando-se dos tombamentos (RICHTER, 2018, p. 183). Por essa Lei, ficou assegurado que o patrimônio cultural do Estado de Santa Catarina seriam os bens imóveis e móveis (obras, monumentos e documentos) que fossem considerados de interesse público e que fizesse menção a “atos memoráveis da história do Estado ou do País ou que representasse valor arqueológico, etnográfico, bibliográfico, artístico ou religioso” (Artigo 2º) (GONÇALVES, 2011, p. 4).

No ano de 1960, foi tombado no município de Biguaçu (grande Florianópolis), prédios da época em que a localidade se chamava Vila de São Miguel. Um casarão, o aqueduto e a igreja, todos da época colonial e representativos da cultura portuguesa em Santa Catarina, foram tombados e inseridos no livro histórico, arqueológico, etnográfico e paisagístico (GONÇALVES, 2016, p. 62-63).

Nos anos 1960 as discussões em torno da preservação do patrimônio em Santa Catarina ganham ainda mais força, quando se verificou o péssimo estado de preservação das fortalezas, destacado anteriormente. Ocorreu o trabalho de retirada da vegetação que tomava conta da fortaleza de Santo Antônio de Ratonés (1962). Em 1973 o arquiteto Cyro Ilídio Correa Lyra, juntamente com os estudantes da Universidade Federal do Paraná, realizou trabalhos arquitetônicos de restauração na fortaleza de Anhatomirim. Também nessa época, foram realizadas restaurações no Forte Santana e as primeiras intervenções na fortaleza de São José da Ponta Grossa (GONÇALVES, 2016, p. 144-145).

As fortalezas catarinenses seriam o cimento de uma nova teia de relações de colaboração. Por meio dela, foi demandada a presença permanente de um representante do órgão federal em Santa Catarina, de modo a se ocupar do acervo protegido – o que foi conseguido nos anos iniciais da década de 1980. No período entre os anos 1970 e a primeira metade dos anos 1980, novos e velhos atores definiram e articularam políticas públicas de preservação no estado, dali em diante apoiados em novos instrumentos legais e em estruturas governamentais específicas (GONÇALVES, 2016, p. 149).

Figura 9: Restauração do Quartel da Tropa da fortaleza de Anhatomirim – 1975



Fonte: Acervo da Coordenadoria das Fortalezas – UFSC²³

Nesses primeiros anos, o responsável pela preservação do patrimônio do município estava a cargo da Comissão Técnica do Serviço do Patrimônio Histórico, Artístico e Natural do Município (COTESPHAN), que estava ligada à Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS). No ano de 1984 foi constituído o Serviço do Patrimônio Histórico, Artístico e Natural do Município (SEPHAN), vinculado ao Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF) (DIAS, 2005, p. 75).

A partir da década de 1980, teve início o processo de inventário dos prédios históricos do centro de Florianópolis, a fim de que houvesse uma política de preservação mais incisiva. Os critérios utilizados foram: antiguidade, valor arquitetônico, tipologia e/ou raridade regional, sua integração ao conjunto urbano, destaque como referencial marcante na cidade, estado de conservação e possibilidade de ser restaurado. Ao longo dos anos 1980, Florianópolis passava por um avançado processo de deterioração de seus prédios históricos, sobretudo devido ao avanço expressivo de novas construções, valorização imobiliária e a verticalização da parte central da cidade. O tombamento dessas construções contribuiu para que uma parte do patrimônio cultural da cidade fosse preservado, como: Santo Antônio de Lisboa, Lagoa da Conceição, Ribeirão da Ilha e as já citadas fortalezas coloniais (DIAS, 2005, p. 75-76).

As questões relacionadas ao patrimônio catarinense foram desvinculadas do Departamento de Cultura da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação no final dos anos 1970. No ano de 1979, foi promulgado o Decreto estadual 7.439 que instituiu a Fundação Catarinense de Cultura (FCC). Mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988,

²³ Disponível em: https://fortalezas.org/index.php?ct=fortaleza&id_fortaleza=1. Consultado em 28/12/2023.

que previa como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, a Constituição Estadual, promulgada em 1989, limitou-se a reafirmar como patrimônio cultural de Santa Catarina sítios arqueológicos, monumentos e paisagens naturais, que deveriam continuar passando pelo crivo dos tombamentos, algo que efetivamente a Constituição Federal dispensava em seu texto (GONÇALVES, 2016, p. 159-161).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997, destacam na parte voltada à História que, a produção e valorização dos mais diversificados registros humanos levou a uma preocupação em armazenar e preservar como patrimônio histórico e cultural. Porém, cabendo ao historiador dar relevância histórica ao artefato, a fim de se obter importância histórica, cabendo, por sua vez, trabalhar essa informação de modo que o objeto esteja articulado com a narrativa histórica ao longo do tempo (BRASIL, 1998, p. 85).

Em 4 de agosto do ano 2000, foi publicado o Decreto nº 3.551, que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, fazendo parte do patrimônio cultural brasileiro e criando o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI). O Patrimônio Imaterial, também denominado de Intangível, inclui a música, a religião, a Língua Portuguesa e pode ser de grande valia nas disciplinas escolares. Sendo assim, auxiliando os estudantes a compreender os ritmos, crenças, narrativas, localização das expressões culturais brasileiras. (GIL, 2012, p. 126).

No que diz respeito ao Patrimônio Imaterial, por exemplo, no campo da educação, acaba por alterar profundamente as práticas educativas, uma vez que passam a ser admitidos uma gama muito grande de bens. Para além da mera seleção de novos bens patrimoniais físicos, o Patrimônio Imaterial visa valorizar os saberes produzidos, a vivência das tradições, o saber-fazer, as práticas, as celebrações no próprio tempo presente dos estudantes. Ou seja, ao tratarmos sobre essas questões no campo educacional, o Patrimônio Imaterial estabelece a vivência desse patrimônio no próprio processo de ensino-aprendizagem, no curso da vida cotidiana, podendo ser vivenciadas pelos próprios estudantes que os descobrem, os experimentam, os produzem (PEREIRA, 2012, p. 168-169).

Os Patrimônios Imateriais, quando são declarados oficialmente de valor cultural pelo IPHAN, são inseridos nos Livros de Registro de Bens Imateriais (Livro de Registro dos Saberes, Livro de Registro das Celebrações, Livro de Registro das Formas de Expressão e Livro de Registro de Lugares) (FIGUEIRA, 2012, p. 39).

Na BNCC há poucas referências ao patrimônio imaterial no campo da História, sendo mais recorrentes na disciplina de Artes. Ao realizarmos um levantamento, verificamos apenas uma referência, que aparece quando se estuda no sétimo ano a Unidade Temática “O mundo

moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”, no Objeto de Conhecimento “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial”. Posteriormente, só voltam a aparecer referências ao patrimônio imaterial na BNCC nos objetos de conhecimento voltados ao Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 422).

Em Santa Catarina, as primeiras medidas de proteção do patrimônio imaterial foram elaboradas tendo como base o Decreto 3.551/2000, sendo aprimorada pelo Decreto 2.504/2004. Atualmente, entre os bens considerados patrimônio imaterial de Santa Catarina, temos: Pesca Artesanal com Auxílio de Botos, Queijo Artesanal Serrano, Dança do Catumbi, Pesca Artesanal da Tainha com Canoas de um pau só, Procissão do Senhor Jesus dos Passos, Boi de Mamão, Festa do Divino Espírito Santo, Terno de Reis e a Festa Artesanal da Tainha no Campeche (HICKENBICK, 2020, p. 422-423).

2.3 A Educação Patrimonial, História Local e sua relevância para a aprendizagem histórica em sala de aula

No nosso entender, o professor ainda permanece como um agente importante no processo de formação da consciência histórica dos estudantes, desde a Educação Básica. O professor também desempenha um papel central na definição dos objetivos de aprendizagem e na metodologia empregada. Para endossar nossa proposta de utilizar os conceitos de patrimônio histórico e de História local, o professor necessariamente necessita dar significado ao processo de ensino. Como nos utilizamos das fortalezas do período colonial, em especial a fortaleza de Santa Cruz do Anhatomirim para aproximar nossos estudantes dessa temática regional, propomos relacionar o tema à outros assuntos de maior abrangência da História, sem perder de vista os conteúdos de História Geral.

Ao refletirmos sobre o uso do patrimônio cultural, seja ele material ou imaterial, destacamos o surgimento dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) nos anos de 1997 e 1998. As discussões em torno da Educação Patrimonial começaram a fazer parte da prática docente cada vez mais nos últimos anos. A Educação Patrimonial nas escolas permite desenvolvermos com os estudantes a valorização das manifestações culturais do seu meio, sendo possível construir uma identidade pessoal, mas também coletiva, promovendo noções de pertencimento que são a base para o entendimento do que é a preservação. Ao trabalharmos a ideia de patrimônio como algo vivo e presente na vida do estudante, uma vez que carregam consigo elementos culturais da história de seu lugar e de sua própria história, nos possibilita significativos ganhos no processo ensino-aprendizagem (FIGUEIRA, 2012, p. 65-66).

Com o intuito de promover a consciência e a sensibilização dos estudantes e cidadãos na preservação desses bens culturais, atualmente o termo Educação Patrimonial vem tendo outras denominações: Educação com o patrimônio, Educação para o patrimônio, Educação e Patrimônio. Também, há uma pluralização dos locais de memória a serem explorados: museus, monumentos históricos, vestígios arqueológicos, festas, arquivos, bibliotecas, saberes e fazeres e etc. Um dos pressupostos da Educação Patrimonial é realizar um trabalho interdisciplinar, sobretudo nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, exigindo que as instituições de ensino prevejam essas ações em seu projeto político-pedagógico. Sendo assim, se faz necessária uma transformação conceitual, prática e teórica na forma como a questão patrimonial é tratada nas escolas, dialogando com a tradição e a inovação (PEREIRA, 2012, p. 164-165).

Ao pensarmos na relação ensino de História e a educação patrimonial, vislumbramos a possibilidade de conscientizar os estudantes sobre sua própria história, partindo do micro para o macro, apropriando-se da história local e compreendendo seu papel como agente da própria história (PAIM, 2017, p. 462). O patrimônio cultural serve de fonte primária para o desenvolvimento da educação patrimonial, sendo um processo permanente e sistemático de um trabalho educacional, a fim de desenvolver o enriquecimento dos estudantes do ponto de vista individual e coletivo. Os objetos e expressões patrimoniais servem como ponto de partida para endossar a atividade pedagógica. Nesse contato, os estudantes têm a oportunidade de observar, questionar e explorar os aspectos que cercam determinado monumento, sendo traduzidos em conhecimento e conceitos (MEDEIROS, 2009, p. 6).

No Currículo Base do Território Catarinense está previsto, para o 5º Ano do Ensino Fundamental, na disciplina de História, o estudo do conceito de patrimônio cultural (material e imaterial), sugerindo como objetos de estudo o patrimônio local, nacional e mundial, danças, monumentos, rituais religiosos, tecnologias e formas de comunicação e “disputas e mecanismos de reconhecimento e atribuição de legitimidade de um patrimônio cultural” (SANTA CATARINA, 2019, p. 437). Importante ressaltarmos que, no currículo catarinense, não há previsão de estudos de patrimônio cultural e/ou histórico nas séries dos Anos Finais para a disciplina de História, estando esses temas presentes apenas para a disciplina de Artes.

Ao voltarmos a analisar os PCN's, para a disciplina de História no Ensino Fundamental – Anos Finais, podemos perceber que nos objetivos gerais há uma preocupação na valorização do patrimônio, no intuito dos estudantes ampliarem sua compreensão de realidade ao confrontar com demais realidades históricas, podendo, dessa forma, estabelecer critérios que passem a orientar suas ações (BRASIL, 1998, p. 43).

A valorização do patrimônio histórico e cultural, tem como uma de suas principais funções, proporcionar uma reflexão junto aos estudantes sobre a relação entre o passado e o presente. A ideia é que o estudante tenha a capacidade de interrogar obras humanas, tanto de seu tempo como do passado (BRASIL, 1998, p. 85).

Debater a questão do patrimônio histórico pode remeter às preocupações do mundo de hoje de preservar não só as construções e os objetos antigos, mas também a natureza e as relações dos homens com tudo isso. Pode remeter também para debates sobre as fontes de pesquisa dos estudiosos e para as fontes de informação que sustentam a produção do conhecimento sobre o passado (BRASIL, 1998, p. 90).

Na linha de pesquisa que engloba a Educação Patrimonial, temos que necessariamente nos referenciarmos nas concepções de História local. A História local é um complemento do que entendemos por Educação Patrimonial, uma vez que possibilita trabalharmos com realidades mais próximas aos estudantes, propiciando que o ensino da História seja mais problematizado e mais dinâmico, fazendo dos estudantes cidadãos mais críticos da sociedade onde vivem (ARAÚJO, 2017, p. 44-45).

Os PCN's de História preveem o ensino de "História local e do cotidiano", ao explorar o estudo das localidades, do meio próximo e da comunidade (FONSECA, 2009, p. 115). Segundo o pesquisador Raphael Samuel:

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. (SAMUEL, 1989, p. 220).

Ainda, os PCN's preveem em seus objetivos gerais para a disciplina de História que os estudantes sejam capazes de "identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços" (BRASIL, 1998, p. 43).

Ao pensarmos o ensino de História local para o Ensino Fundamental – Anos Finais, vemos a possibilidade de iniciarmos com os estudantes o raciocínio histórico, que contemple o indivíduo, mas também a coletividade, ao compreender as relações sociais estabelecidas em sua realidade mais próxima. Ao abordarmos a história cotidiana e os fatos presentes, acabamos por propiciar o entendimento do passado das mais diversas formas, como: o uso de fontes disponíveis na localidade, os livros, a literatura de cordel, música, poesia, fotografia, patrimônio

histórico (material e imaterial), documentos de arquivos e as valiosas fontes vivas, com seus depoimentos orais (BARBOSA, 2006, p. 66-67).

O autor Joaquim Prats, chama a atenção para o estudo da localidade como um ponto de partida para se chegar ao ensino de História. Ainda, o autor ressalta a História local como um instrumento para se iniciar no método e no campo da observação histórica, entendendo a necessidade do uso de fontes da localidade e que o estudo de História local deve proporcionar o enriquecimento da História geral, de maneira que não a destrua (SUKOW; URBAN, 2018, p. 3). Embora Prats entenda que esse trabalho seria mais interessante com os estudantes das fases finais da educação básica, nossa proposta buscou justamente estimular o mais cedo possível essa educação histórica.

Incluir a História local nas aulas é um desafio muito maior que parece. Pensamos que a ideia é ir muito além de conhecer o que ocorreu nas localidades estudadas, bem como para quem e para o quê se construiu determinada edificação. Sendo assim, se faz necessário estimular entre os estudantes uma capacidade de investigação em História. Portanto, iniciar os estudantes na prática investigadora exige um bom grau de preparo por parte do professor (PRATS, 2001, p. 76).

Vale ressaltar que, ao utilizarmos a História local precisamos ter o cuidado de não incorrer no erro de ensinar os estudantes meramente os nomes dos políticos locais, destacando a vida e a obra de antigos prefeitos, repetindo os mesmos erros da História nacional: “Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas...” (BITTENCOURT, 2008, p. 169).

A educação histórica e a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorrem apenas na escola, mas em diversos lugares. Isto requer de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, por menor que ele seja (FONSECA, 2006, p. 127).

Ao trazermos as discussões acerca da História local para dentro da escola, nos deparamos com uma série de problemas que dificultam a formação dos estudantes. A pesquisadora Selva Guimarães elenca algumas dessas dificuldades, como por exemplo: a fragmentação rígida dos espaços e tempos estudados, dificultando que os estudantes estabeleçam relações nos diferentes níveis e dimensões históricas do tema, sendo a realidade local (bairros e cidades) vistos como algo dissociado do País ou do mundo; a inserção do sujeito como um ser abstrato do convívio da localidade, mascarando as divisões internas presentes em

seu meio e ocultando as relações de poder, resistências e dominações existentes em seu meio; e os já mencionados culto aos “vultos” ou “heróis”, pessoas que supostamente contribuíram para o progresso da cidade (FONSECA, 2006, p. 128).

Ao pensarmos nossa pesquisa no intuito de aproveitar o patrimônio colonial de Santa Catarina, em especial as fortalezas, vislumbramos com imensa potencialidade a utilização da História local para aprofundarmos temas que a legislação educacional apenas tangencia, como é o caso da História indígena, desenvolvido no capítulo anterior. A utilização do patrimônio histórico, ao levarmos os estudantes diretamente nesses espaços, nos propicia inserir os estudantes num espaço que vai além do que é visto, fazendo-os questionar o que havia naquele local, quem habitava naqueles espaços e onde essas pessoas se encontram na atualidade. Pensamos que a utilização da História local no Estudo do Meio, possibilita a abertura de portas para o que os PCN's chamam de currículo real.

Essas novas percepções, hoje desenvolvidas por docentes e pesquisadores, têm levado a reflexões profundas quanto à interação entre teoria e prática no espaço escolar e às relações estabelecidas entre o currículo formal elaborado por especialistas e instituições e o currículo real que, efetivamente, se concretiza na escola e na sala de aula (BRASIL, 1998, p. 28).

Sendo assim, na sequência de nosso trabalho, iremos discutir como o Estudo do Meio, proposto pelos PCN's, pode contribuir para os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola João Paulo II de Itajaí a aprofundarem os temas trabalhados em sala de aula, ao realizarmos uma saída para a fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim.

CAPÍTULO III – O ESTUDO DO MEIO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse capítulo, analisamos de maneira mais detalhada como se dão as concepções do Estudo do Meio preconizadas para a História nos PCN's. Dessa forma, procuramos estabelecer como o Estudo do Meio se apresenta como uma eficaz ferramenta potencializadora para o ensino de História, principalmente na Educação Básica. Também iremos dar uma atenção aos eventuais impeditivos para a realização da saída para os espaços da fortaleza de Anhatomirim, uma vez que inevitavelmente uma saída para esse local acarreta custos e quais as estratégias para mitigar esses contratemplos.

Ainda, propomos alternativas de Estudos do Meio para realidades diferentes das observadas em nosso cotidiano, requerendo diferentes estratégias, de acordo com o dia a dia de cada escola. Posteriormente, iremos fazer uma discussão sobre as contribuições da metodologia da Pesquisa-Ação que ajudarão na execução de nossa saída para a fortaleza de Anhatomirim.

3.1 As concepções do Estudo do Meio para o campo do Ensino de História

No início do século XX, em algumas escolas de São Paulo, começou a surgir os primeiros sinais da utilização do Estudo do Meio (EM)²⁴ no Brasil. A inspiração vinha, sobretudo, do pedagogo catalão Francisco Ferrer Guardia (1859-1909). Para Ferrer, a escola deveria se distanciar dos dogmas religiosos, de espaços fechados entre as quatro paredes da sala de aula e que se baseava no mérito individual que beneficiava uns e castigava outros. Segundo o autor, a *Escuela Moderna*, deveria ser um local grande e arejado, com salas convidativas ao estudo e decoradas, amplos espaços, áreas externas, com atividades ao ar livre e que levasse os estudantes para atividades fora de sala de aula (GALLO, 2013, p. 242).

A fim de entendermos as origens do EM no Brasil, precisamos mencionar a atuação das escolas anarquistas do início do século XX. Nessa época, grande parte das metrópoles do Centro-Sul do Brasil passavam por um processo de industrialização. No caso de São Paulo, uma significativa parcela dos trabalhadores eram imigrantes de origem italiana e na sua grande maioria analfabetos. Vale destacarmos que as escolas desse período eram destinadas as classes mais ricas da sociedade. Os jovens, de classe mais baixa, eram obrigados a trabalhar desde cedo para ajudar no sustento de seus lares. Para os patrões, não havia necessidade dos trabalhadores serem alfabetizados, uma vez que o trabalho nas fábricas não exigia essa habilidade.

²⁴ Desse ponto em diante, ao longo do texto, adotaremos a abreviação EM ao nos referirmos ao Estudo do Meio.

Entretanto, os pensadores anarquistas eram contra essa concepção. Para eles, o conhecimento deveria ser amplamente difundido entre todos. Sendo assim, acreditavam que o ideal seria fundar escolas livres, independentes do Estado. Nessas escolas seriam alfabetizados adultos e crianças. A escola seria um local para debates, diálogos e que levasse os estudantes a pensarem com sua própria cabeça. Basicamente, as escolas fundadas por esses princípios baseavam-se nas propostas de Ferrer (PONTUSCHKA, 2004, p. 250).

As escolas da linha anarquista prezavam pela capacidade humana de observação, exame, avaliação, comparação e experimentação. A partir dessa perspectiva, os dogmas, sistemas extremamente fechados em si, as receitas elaboradas para a vida social e para o pensamento, eram amplamente criticados, recusados e combatidos. Por outro lado, o pensamento abstrato seria incentivado junto aos estudantes, considerando-o como um ser vivo e ativo, com ampla capacidade de discernimento e com suas próprias vontades (NASCIMENTO, 2020, p. 111).

Essas escolas das primeiras décadas do século XX tinham como objetivo oferecer um ensino racional, atraente, fundamentado na observação e formação do espírito crítico, pode-se citar como exemplo a escola dirigida por João Penteadado, inspirada na pedagogia de Ferrer y Guardia, que incluía em seu currículo exercícios epistolares, as descrições e as excursões, acompanhando o método de trabalho da Escola de Barcelona (PONTUSCHKA, 2004, p. 251).

Portanto, os seguidores da Escola Nova²⁵ começaram a adotar o EM nas suas práticas escolares cotidianas, sobretudo a partir da década de 1960. Gradativamente, a prática começou a integrar os currículos escolares de maneira mais frequente. Dessa forma, o EM foi se consolidando como uma “tradição escolar”: “Organizar saídas dos alunos da escola é, normalmente, algo bem-aceito e visto sempre de maneira positiva, quer pela motivação que provoca nos estudantes, quer pelas oportunidades pedagógicas que pode oferecer” (BITTENCOURT, 2008, p. 273).

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo (AZEVEDO, 2010, p. 49).

²⁵ Escola Nova foi uma corrente educacional que busca mudar o rumo da educação tradicional, de cunho intelectual e centrada nos livros. Para os adeptos dessa corrente, todo o conhecimento deve ter um sentido vivo e ativo. Por isso, o movimento denominado Escola Nova, também é chamado de Escola Ativa (SCHOROTER, 1997, p. 42).

Nesse sentido, numa onda de renovação da educação nacional, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Inspirados pelo educador americano John Dewey, o Manifesto tinha como mote estabelecer uma vinculação entre a escola, o trabalho e a vida, unindo teoria e prática. O documento contou com o apoio de importantes educadores nacionais, como: Roquette Pinto, Cecília Meireles, Anísio Teixeira, entre outros. Importante destacar que o Manifesto defendia entre seus principais pontos, a escola totalmente pública, gratuita, mista, laica e obrigatória. A ideia era estabelecer uma educação comum para todos²⁶.

Segundo o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) a escola tradicional, se destaca pelos trabalhos de base manual e corporal, por outro lado, a escola nova prima por atividades que busquem desenvolver o psicobiológico, com a busca constante ao estímulo de atividades espontâneas, que tenham recursos ao seu alcance e que sejam de seu interesse. O foco não é mais centrado na lógica formal dos adultos e sim na espontaneidade dos estudantes. Circe Bittencourt também destaca a influência do pedagogo francês Celestin Freinet para a implementação do EM. Freinet era defensor do que foi denominado “estudo da realidade próxima do aluno”, tratando-se de uma das bases de seu método (BITTENCOURT, 2008, p. 273).

Nos anos de 1980 e 1990, o EM passou a ser incorporado nas rotinas das escolas particulares e públicas de São Paulo, entretanto, em muitos casos, sem uma reflexão adequada sobre a clareza e objetivos de suas práticas. Por exemplo, as atividades extramuros da escola referem-se, de uma maneira mais ampla, a toda e qualquer atividade que ocorra fora do ambiente escolar. Uma saída para o cinema, teatro, apresentação de dança, observações de praças e reconhecimento do entorno escolar, estão dentro de atividades extramuros. Para algumas dessas atividades serem consideradas como EM, seria preciso estar dentro de uma análise mais profunda e reflexiva. Ao pensarmos numa saída ao cinema, a fim de classificarmos como um EM, precisaríamos fazer um trabalho mais amplo, como uma investigação acerca da história do cinema, dos seus clientes, do seu funcionamento, sua estrutura, a intencionalidade por trás do filme, a linguagem, entre outros aspectos (LOPES, 2019, p. 30). Os objetivos de um EM devem, portanto, ser definidos com precisão pelos docentes e discutidos com cuidado com os estudantes, por tratar-se de um trabalho de integração em todas as suas etapas – da preparação à volta à sala de aula (BITTENCOURT, 2008, p. 277).

²⁶ <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143>. Consultado em 19/01/2024.

Para Monteiro de Oliveira, não é apenas o conteúdo abordado em sala que torna importante o EM, mas a própria construção desse conteúdo que pode de fato dar significado aos estudantes. Com o EM, é possível construirmos de maneira integrada distintas possibilidades de convívio que podem impactar inclusive na maturidade dos estudantes (MONTEIRO DE OLIVEIRA, 2006, p. 36).

Para as disciplinas de História, Geografia e Artes, o “meio social e físico” corresponde a um laboratório de ensino. A sociedade, em suas relações temporais e espaciais, normalmente apresentada por textos escritos ou pela iconografia, situa-se em outra dimensão e profundidade ao ser observada diretamente, pois nesse caso surge a oportunidade de dialogar com pessoas, identificar construções privadas e públicas, atentar para fatos cotidianos que geralmente passam despercebidos e transformá-los em objetos de estudo, de análise, de descoberta (BITTENCOURT, 2008, p. 274).

Na atualidade, o EM vem sendo cada vez mais incorporado ao cotidiano das escolas. Para o pesquisador Pannuti (1981, p. 50), o estudo leva a descobertas, proporcionando ao estudante conhecer e aprofundar seus conhecimentos para a realidade que o cerca. O conceito de EM pode ser utilizado com diferentes denominações que, eventualmente pode ter o mesmo propósito pedagógico. Pode ser denominado como trabalho de campo, atividades extramuros, saídas escolares, entre outros. Porém, algumas dessas denominações podem ter diferenças pontuais na prática pedagógica como um fim.

Na prática, a metodologia do EM já vinha sendo aplicada nas escolas da Educação Básica desde a década de 1980, como abordamos anteriormente. Entretanto, essa metodologia tornou-se oficial nos currículos brasileiros a partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), particularmente para o ensino de História. Desde então, o EM passou a ter importante destaque, surgindo como uma alternativa pedagógica em livros didáticos e nas propagandas de escolas particulares (LLARENA, 2009, p. 47).

Entre os anos 1980 e 1990, com o processo de redemocratização e a crise do Regime Militar, o EM, antes colocado em segundo plano, voltou a ser praticado por educadores de maneira mais frequente. Instituições de ensino (públicas e privadas), passaram a olhar a prática como um importante método educacional, a fim de integrar diferentes áreas do conhecimento. Percebeu-se uma significativa capacidade de ganhos e avanços no processo de ensino/aprendizagem, principalmente naquela época delicada de reorganização social, política e educacional pelo qual passava o Brasil (RÊGO, 2016, p. 3-4).

Vale destacar que nos últimos anos, com a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e indígena, foram abertas várias possibilidades para a aplicação do EM nas escolas,

sobretudo na disciplina de História. Comunidades quilombolas e aldeias indígenas passaram a receber cada vez mais visitas de estudantes da educação básica. O conhecimento, antes restrito a essas comunidades, passou a ser acessado pelos estudantes por meio dessas saídas (LOPES, 2019, p. 29).

Ainda, a utilização de fontes patrimoniais para o fomento da educação histórica junto aos estudantes vem propiciando ganhos efetivos nas realizações das saídas. Grande parte das atividades de EM vem priorizando as cidades históricas, monumentos históricos, que nos leva necessariamente a discutirmos com os estudantes noções de patrimônio histórico e lugares de memória (BITTENCOURT, 2008, p. 277).

Outras interessantes possibilidades para o EM são a visita aos arquivos públicos e particulares, manuseio de jornais antigos em arquivos, monumentos, entre outros. O EM pode ser utilizado nos mais variados níveis de ensino e é caracterizado por ser transdisciplinar, interdisciplinar e disciplinar. Consegue interligar, sobretudo, as áreas das Ciências Humanas (MORAIS, 2019, p. 1).

Portanto, a utilização do EM no ensino de História é uma prática que pode potencializar um melhor entendimento dos conteúdos, assim como enriquecer o campo da didática da História, principalmente a História local que destacamos no capítulo anterior. Sendo assim, o EM passa a valorizar a historicidade das pessoas comuns e mais próximas dos estudantes, rompendo com a História tradicional (MORAIS, 2019, p. 1).

Ao colocarmos os estudantes de frente aos objetos do passado, abre-se a oportunidade de serem desenvolvidas reflexões acerca desses espaços. Entretanto, devemos ressaltar que a utilização de fontes históricas através do EM, como auxiliar da produção do conhecimento histórico, no dia a dia da sala de aula, não deve se restringir a uma simples ilustração de conteúdo. Os objetos, artefatos e lugares históricos, possuem uma importante intencionalidade, que não devem ser deixados de lado durante a exploração dos lugares históricos ao longo da visita (MORAIS, 2019, p. 7).

O EM permite que os estudantes entrem em contato direto com seu ambiente imediato e desenvolvam sua intuição por meio de pesquisas e viagens de campo. Este é um método ativo e interativo, pois requer um trabalho interdisciplinar. Seu objetivo no ensino é primeiro mobilizar as emoções e a cognição dos estudantes no processo de conhecimento, para depois prosseguir com a elaboração dos conceitos. Dado que estamos preocupados com a elaboração conceitual, os professores em sala de aula podem pensar em construir conceitos como: ajudar os estudantes a se prepararem com base em seus conhecimentos prévios, oportunizando que

formulem conceitos científicos, passando a ter uma implementação didática efetiva durante as aulas (BUENO, 2009, p. 188).

3.2 O Estudo do Meio na legislação educacional do Brasil, Santa Catarina e Itajaí

Como sabemos, os livros didáticos utilizados na Educação Básica têm abrangência nacional, portanto, não tratam de assuntos do interesse regional. Porém, para não nos distanciarmos das bases curriculares na qual nossa temática está inserida, nos apoiamos na BNCC para o 7º ano do Ensino Fundamental. Nesse documento, utilizaremos o Objeto de Conhecimento “Resistências indígenas, invasões e expansão na América Portuguesa” em especial na habilidade “EF07HI10” ao prever “Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial”; e a habilidade “EF07HI11” “Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos” (BRASIL, 2019, p. 422-423).

Ao utilizarmos o Currículo Base do Território Catarinense nos valem do conteúdo previsto no documento que prevê o seguinte item: “Registro de viajantes e navegadores em Santa Catarina no início do período colonial”; “Invasões e expansão na América portuguesa”; “A colonização das Américas e as diferentes resistências indígenas” e “Invasões europeias no período colonial (franceses, holandeses e espanhóis)” (SANTA CATARINA, 2019, p. 442).

Como desenvolvemos a pesquisa junto à Escola Básica João Paulo II, de Itajaí, entendemos prudente também nos apoiarmos nas diretrizes curriculares daquele município. Sendo assim, demos foco em nossa atividade de aula, seguida pelo Estudo do Meio para a habilidade do 7º ano do Ensino Fundamental que destaca: “Compreender o processo de colonização portuguesa e as trocas culturais estabelecidas entre colonizadores e colonizados” (ITAJAÍ, 2020, p. 397).

Ao voltarmos nosso olhar para a legislação nacional, no que diz respeito ao EM, foi possível perceber a importância que o respaldo legal proporciona para a elaboração de nossa pesquisa. Nessa direção, um importante documento legal que iremos destacar são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), trata-se de:

[...] uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros (BRASIL, 1998, p. 9).

Os PCN's emergem da necessidade de construção de uma referência curricular nacional para a Educação Básica, que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educacionais nas escolas e nas salas de aula. Sendo que esses projetos possam garantir a qualquer estudante de qualquer região do país do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou de uma zona rural, que frequente aulas diurnas ou noturnas, que tenha necessidades especiais, tenha o direito de acesso aos conhecimentos essenciais para a construção de sua cidadania (BRASIL, 1998, p. 9).

A fim de atingir seus objetivos, os PCN's redefinem claramente o papel da escola na sociedade brasileira, bem como os objetivos que deverão ser perseguidos durante os nove anos do Ensino Fundamental. O documento pretende, portanto, estimular debates sobre a função das escolas e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender. Faz referências às escolas, mas também aos pais, ao governo e a sociedade no debate educacional (BRASIL, 1998, p. 9).

São estas definições que servem de guia para o trabalho das diferentes áreas escolares, estruturando a atividade educacional: Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Línguas Estrangeiras. Os PCN's também enfatizam a importância de se discutir na escola questões que envolvam a sociedade brasileira, como aquelas relacionadas à ética, meio ambiente, orientação sexual, diversidade cultural, saúde, trabalho e consumo. O desenvolvimento dos PCN's ocorrerá dentro de cada escola, sempre que for apropriado. Portanto, se faz necessário operacionalizar os princípios do Currículo Nacional no projeto educativo de cada escola, elemento fundamental para o seu bom funcionamento (BRASIL, 1998, p. 9).

Ao analisarmos os PCN's em História, que se relacione com o EM, percebemos, que logo na introdução, há uma preocupação em estimular os estudantes a realizarem questionamentos de acordo com o entorno vivenciado por ele, buscando: "levantar dados, coletar entrevistas, visitar locais públicos, incluindo os que mantêm acervos de informações, como bibliotecas e museus" (BRASIL, 1998, p. 45).

Ao explorarmos um espaço do período colonial brasileiro, onde a presença portuguesa foi marcante, a ideia é buscarmos, conforme estabelecido nos objetivos estabelecidos na legislação oficial, estimular os estudantes a reconhecer as relações sociais, econômicas, políticas e culturais estruturadas pela coletividade no presente ou no passado.

Também, conforme preconizado nos objetivos dos PCN's da disciplina de História, estimular que os estudantes identifiquem as relações de poder estabelecidas entre suas

localidades (no caso o litoral Norte de Santa Catarina) e os centros de poder político, econômico e cultural nos diferentes tempos históricos (BRASIL, 1998, p. 46).

Na localidade onde as crianças moram, existem problemáticas que só podem ser entendidas na medida em que elas conhecem histórias de outros espaços e de outros tempos: populações que chegam de outros lugares, com outros costumes, outras línguas, outras religiões, em diferentes momentos; êxodos de pessoas de sua coletividade que ocorrem por diferentes razões; completo ou parcial desaparecimento de populações nativas, provocado por questões históricas nacionais e internacionais; modalidades de regime de trabalho e de divisão de riquezas que são comuns, também, em outras localidades e a outros tempos (BRASIL, 1998, p. 46).

Para o professor, é muito importante que os estudantes realizem um trabalho que inclua sair da aula ou mesmo da escola. Atividades como: visitar uma exposição num museu, visitar uma fábrica, explorar um bairro, explorar cidades históricas e etc. Tais situações geralmente são lúdicas e oferecem a todos oportunidades especiais de encontrar situações didáticas diferentes, incluindo um trabalho especial para obter outros tipos de informações que nem sempre podem ser desenvolvidas em sala de aula, ao propor um método alternativo de pesquisa (BRASIL, 1998, p. 61).

Tanto nas visitas, nos passeios, nas excursões, nas viagens, ou mesmo nos estudos da organização do espaço interno à sala de aula ou à escola, quando o professor quer caracterizar estas atividades como estudo do meio, é necessário que considere uma metodologia específica de trabalho, que envolve o contato direto com fontes de informação documental, encontradas em contextos cotidianos da vida social ou natural, que requerem tratamentos muito próximos ao que se denomina pesquisa científica (BRASIL, 1998, p. 61).

A fortaleza de Anhatomirim possui uma importante visibilidade na mídia, sobretudo por seu apelo turístico, uma vez que durante a temporada de verão, são realizadas diversas viagens do continente até a ilha para a visitação. Se por um lado esse aspecto demonstra a exploração turística do espaço, sem necessariamente conter uma proposta minimamente educativa, por outro lado propicia que os estudantes construam um conhecimento prévio do espaço ao ter acesso fácil as informações acerca do local diretamente pela rede mundial de computadores, por exemplo.

Ao longo de nossa pesquisa, verificou-se uma vasta quantidade de trabalhos publicados na área de Geografia, que utilizam o EM como uma prática cotidiana na Educação Básica. A título de comparação, a aplicação do EM nas disciplinas de Ciências e Geografia é maior do que foi percebido na disciplina de História. Entretanto, os PCN's sugerem uma ampla gama de possibilidades de ganhos na aprendizagem para o ensino de História.

Para os PCN's, na disciplina de História, o EM vai muito além da obtenção de informações fora de sala de aula, que visem corroborar conhecimentos já elaborados previamente e que são encontrados em enciclopédias, jornais e livros didáticos. O documento atesta que o EM visa envolver uma “metodologia de pesquisa e de organização de novos saberes”, que necessariamente passa por uma preparação prévia à visita, com a identificação das questões a serem investigadas, apuração de informações, a observação de campo, a comparação entre os conhecimentos adquiridos anteriormente com a informação coletada, a interpretação desses dados, a organização dessas informações e suas respectivas conclusões (BRASIL, 1998, p. 61).

Em um estudo do meio, o estudante não depara com a composição dos conteúdos históricos em forma de enunciados ou já classificados a partir de conceituações. Ao contrário, é uma atividade didática que permite que os alunos estabeleçam relações ativas e interpretativas, relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos, envolvendo pesquisas com documentos localizados em contextos vivos e dinâmicos da realidade (BRASIL, 1998, p. 61).

Ao realizarmos um EM para o conjunto de fortalezas do século XVIII, em Santa Catarina, em especial a fortaleza de Anhatomirim, entendemos que o espaço em si transmite informações relevantes sobre o período histórico trabalhado durante o 7º ano, sobretudo acerca da colonização portuguesa no sul do Brasil. Porém, entendemos que a partir dessas informações que serão observadas durante a visita, os estudantes poderão desenvolver relações interpretativas e ativas que se relacionem com a elaboração de novos conhecimentos, sobretudo daquilo que não se observa de maneira tão evidente nesses locais, como a contribuição das comunidades indígenas e escravizadas nesse contexto marcadamente europeu na ocupação do território.

Nesse sentido, os alunos deparam com o todo cultural, o presente e o passado, a parte e o todo, o particular e o geral, a diversidade e as generalizações, as contradições e o que se pode estabelecer de comum no diferente. Ou seja, dos indícios da arquitetura de uma, duas, três casas, ele pode construir seus próprios enunciados para caracterizar o estilo de habitação da época. Dos ornamentos observados nas igrejas e nos detalhes das obras de arte, ele pode remodelar e conferir os conhecimentos que já domina sobre o assunto, aceitando variações em vez de manifestações genéricas. E, conversando com os moradores que vivem e preservam os patrimônios históricos, pode incorporar, àquilo que já sabe, um conjunto novo de representações que inclui soluções diversas (BRASIL, 1998, p. 61).

Os PCN's reforçam a ideia do EM ser um recurso pedagógico bastante privilegiado, uma vez que possibilitam aos estudantes adquirirem um olhar questionador sobre o ambiente

no qual está inserido. Ao conhecer o local, seja ele uma obra de arte, casas, ruas, aglomerações urbanas, o estudante passa a se sensibilizar para as fontes históricas presentes em seu cotidiano a fim de entender como era a vida há tempos, como ocorriam as relações entre os homens, assim como a maneira pela qual se organizaram os espaços urbanos, rurais, militares e de fronteira da região em que vive.

O EM pode propiciar aos estudantes ampliar sua visão de mundo, ao perceber que está inserido em uma época específica e que essa época não é a única possível. Com a realização dessas saídas, aplicadas especialmente na disciplina de História, o estudante pode acessar e conhecer a vida que está além dos muros da escola, ao transferir partes do conteúdo trabalhado em sala de aula para o ambiente externo visitado, podendo, dessa maneira, construir propostas e soluções para os mais diferentes problemas com os quais vivencia em seu cotidiano (BRASIL, 1998, p. 62).

O estudo do meio, como recurso didático, favorece uma participação ativa do aluno na elaboração de conhecimentos, como uma atividade construtiva que depende, ao mesmo tempo, da interpretação, da seleção e das formas de estabelecer relações entre informações. Favorece, por outro lado, a explicitação de que o conhecimento é uma organização específica de informações, sustentado tanto na materialidade da vida concreta como a partir de teorias organizadas sobre ela (BRASIL, 1998, p. 62).

Além disso, o EM oportuniza que os estudantes compreendam as intencionalidades por trás de determinadas edificações, criados numa época específica, para um – ou vários – objetivos e que representam o pensamento significativo de uma época. Sendo assim, ao realizarmos uma saída com os estudantes, o desenvolvimento do trabalho levará necessariamente a uma participação ativa na elaboração de conhecimentos (interpretação, construção das perguntas certas, recortes temáticos, estabelecer relações com outros documentos e fazer relações com outras fontes de informação (BRASIL, 1998, p. 62).

No estudo do meio, o aluno expressa o desejo de compreender o espaço do qual faz parte ou os espaços mais distantes, que aguçam seu desejo de conhecer. É partindo de referências que estão sendo construídas no processo de apreensão daquela realidade, fazendo comparações, que o jovem vai conseguir essa compreensão (PONTUSCHKA, 2004, p. 260).

Ao realizarmos um EM para a fortaleza de Anhatomirim, buscamos justamente explorar, juntamente com os estudantes, a intenção na construção da fortaleza, a maneira de pensar desses povos durante o século XVIII e sua aplicação numa região de colônia e o papel dos agentes com ou sem um registro histórico.

A autora Nídia Pontuschka, uma das referências nacionais no EM, realiza um interessante trabalho na área da Geografia e no Ensino de Geografia. Para a autora, fica clara a importância que as saídas oferecem para a realização de um trabalho interdisciplinar. Ao longo de seus trabalhos, a autora, ao exemplificar saídas com os estudantes dentro do campo da Geografia, acaba por estabelecer relações com a disciplina de História em determinadas situações aonde, ao se explorar uma paisagem, por exemplo, percebe-se a ação do homem. Não por acaso, os PCN's reservam um espaço considerável para a utilização do EM para ambas as disciplinas das Ciências Humanas, ampliando ainda mais os ganhos didáticos para os estudantes.

Portanto, ao consultarmos os PCN's para a área do ensino de História, o documento elenca interessantes sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes, como: elaboração de atividades prévias à saída (abordagem de hipóteses e das expectativas anteriormente à saída, pesquisar com os estudantes em quais fontes de pesquisa aparecem o local da visita; desenvolver com outras áreas (como a Biologia, Geografia, Literatura e etc.) um trabalho interdisciplinar; convidar um especialista na área para que seja feita uma fala antes ou depois da visita; a necessidade do professor visitar previamente o local de pesquisa; elaborar, juntamente com os estudantes, um roteiro de pesquisa e a divisão de tarefas a serem desempenhadas ao longo da saída; por fim, estabelecer antecipadamente com a turma as regras necessárias para a visita (observância para as regras de conservação – histórica e ambiental – e postura apropriada ao local de visita) (BRASIL, 1998, p. 63).

3.2.1 A Legislação Estadual

Ao consultarmos o documento curricular de Santa Catarina, denominado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, há singelas referências ao EM nos mais diferentes níveis de ensino. A documentação em si não estabelece uma denominação adequada para esse tipo de saída, se referindo à atividade como passeio, visita, visita técnica, saída de estudo e apenas uma vez fazendo referência ao EM. Para a Educação Infantil é proposto realização de visitas à escolas próximas (SANTA CATARINA, 2017, p. 143).

As saídas são propostas, sobretudo, para a área da Geografia, onde se enfatiza a importância dos estudos de campo e as visitas técnicas para o desenvolvimento do raciocínio geográfico (SANTA CATARINA, 2017, p. 389). Já na área de Ciências, em suas indicações metodológicas, há uma única referência ao EM, sendo posto como sinônimo de saída de estudo,

quando sabemos que há diferença entre essas metodologias, que pretendemos discutir mais adiante (SANTA CATARINA, 2017, p. 361).

No documento estadual voltado para o Ensino Fundamental – Anos Finais, área em que pretendemos realizar nossa saída, não há nenhuma indicação metodológica para a disciplina de História, diferentemente do que ocorre para as disciplinas de Geografia e Ciências. Ocorre apenas referência de saídas de campo na documentação elaborada ao Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2020, p. 194). Ainda assim, a indicação para a realização desse tipo de atividade tem uma abrangência geral, sem especificar as potencialidades pertinentes para o ensino de História.

3.2.2 *A Legislação Municipal de Itajaí*

A documentação normativa do município de Itajaí, denominada Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí, foi atualizada recentemente, no ano de 2020. O documento buscou atualizar a legislação de ensino do município, tomando como base as mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017. A proposta principal do documento é apontar caminhos para que o currículo das unidades de ensino da cidade seja “vivo, orgânico e ao mesmo tempo, sistematizado, amparado e fundamentado em conhecimentos científicos, históricos, culturais, tecnológicos e ambientais” (ITAJAÍ, 2020, p. 15).

Ao tratar das ações educativas voltadas para o Ensino Fundamental, a legislação municipal faz referências à valorização das diversas experiências vivenciadas pelos estudantes para sua formação. Ao mesmo tempo, recomenda que as unidades de ensino promovam ações que estimulem outras experiências, a fim de que se aprenda dentro e fora do ambiente escolar, sobretudo àqueles espaços que fomentem ações educativas específicas (ITAJAÍ, 2020, p. 249).

Também é importante lembrar que se ampliam a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, facilitando a interação entre os sujeitos e deles com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (ITAJAÍ, 2020, p. 274).

Na disciplina de Artes, para o Ensino Fundamental – Anos Finais, recomenda-se que seja incentivado que o estudante tenha acesso a produções culturais como saraus, exposições, concertos e etc., dentro ou fora da escola (ITAJAÍ, 2020, p. 282).

Ao analisarmos a documentação, para a disciplina de História, constatamos que não há nenhuma referência às atividades fora do ambiente escolar. Apenas a disciplina de Artes,

como constatamos anteriormente, e nos princípios estabelecidos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), há sugestões claras para a realização de atividades que apenas se aproximam da proposta de EM. Inclusive, na documentação relativa à EJA, recomenda-se a visitação de espaços específicos do município de Itajaí, como: Casa da Cultura Dide Brandão, ao Arquivo Histórico, o Museu Histórico, o Teatro Municipal de Itajaí, para que, segundo a normativa, estimule a “compreensão da cultura em suas diversas manifestações” (ITAJAÍ, 2020, p. 355).

3.2.3 *O Projeto Político Pedagógico da Escola João Paulo II, Itajaí*

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é um documento, elaborado pela comunidade escolar (estudantes, funcionários, professores e pais) que todas as escolas devem ter obrigatoriamente, segundo determinação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No PPP de uma unidade de ensino, deve constar os objetivos, metas e diretrizes da escola.

Ao examinarmos o PPP da Escola Básica João Paulo II (Itajaí/SC), unidade de ensino em que realizamos nossa saída, percebemos que não existem especificações claras referentes a aplicação do EM. Porém, quando o documento trata da metodologia de ensino adotada pela instituição, há a seguinte referência:

Nossa proposta é flexível, podendo ser modificada de acordo com as necessidades, sendo compartilhadas com todos, respeitando o bem comum, a ética e a cidadania. Nesse contexto, em nossa unidade escolar optou-se por utilizar sequência didática e/ou projetos a fim de oportunizar o educando a pesquisa, a interação, socialização e a compreensão do conhecimento, tornando-se a aprendizagem significativa (ITAJAÍ, 2023, p. 74).

Diante disso, entendemos que mesmo não estando explícita a aplicação do EM no PPP da Escola João Paulo II, havia margem para propormos esse tipo de atividade, uma vez que o documento visa oportunizar aos estudantes “a pesquisa, a interação, socialização e compreensão do conhecimento”. Sendo assim, e tomando como base esses princípios estabelecidos no PPP da Escola João Paulo II, a direção e a supervisão escolar da unidade de ensino receberam a proposta de EM para a fortaleza de Anhatomirim com bastante otimismo.

Portanto, excetuando o que estabelece os PCN's, tanto a legislação estadual (no caso de Santa Catarina), quanto a municipal (Itajaí) há uma significativa dificuldade de: 1º estabelecer de maneira clara o que é o EM; 2º determinar com precisão as diferentes modalidades de atividades fora da escola (problemas com a utilização dos termos) e 3º falta de preparo das gestões escolares, supervisão escolar e corpo docente em compreender a importância de uma atividade dessas a fim de obter ganhos pedagógicos importantes. A direção

e a supervisão escolar da Escola João Paulo II, ao se deparar com o projeto elaborado por nós, percebeu a importância da realização desse tipo de atividade e incentivou que o projeto tivesse prosseguimento. Ainda, a equipe diretiva escolar percebeu a importância de o PPP da Escola falar de maneira mais clara acerca da realização do EM para ganhos pedagógicos significativos aos estudantes.

Mais à frente, destacaremos com mais detalhes as dificuldades recorrentes para a aplicação do EM nas escolas e as sugestões para melhorias na elaboração desse tipo de atividade no cotidiano escolar.

3.3 Estudo do Meio: obstáculos

Ao abordar o EM como metodologia para o ensino de História, a primeira questão diz respeito às dificuldades envolvidas na realização deste trabalho nas escolas primárias, que precisam ser levadas em conta na prática. O processo de desenvolvimento do EM, ao pensarmos na organização prévia, bem como o trabalho pós-campo que os estudantes vivenciam, podem gerar uma significativa expectativa na sua importância e uma motivação para enfrentar as dificuldades oriundas para sua implementação (DURÃES, 2021, p. 547).

A elaboração de estratégias práticas de educação, tais como o EM, poderá esbarrar em algumas dificuldades em seu desenvolvimento. A natureza dos obstáculos é diversa e podem estar relacionadas a razões institucionais, pessoais ou aquelas decorrentes das características individuais dos estudantes. Ao longo do tempo, vários autores têm mencionado situações que dificultam e limitam a efetiva execução destas atividades.

Para Mason (1980) e para Baillet, Clevel e Maglione (1989, p. 64), os professores deparam-se com um número cada vez maior de demandas, ocasionando um menor envolvimento dos docentes nesse tipo de atividade extraclasse. Além disso, a necessidade de ir aos locais da visita com antecedência aliado à falta de tempo do professor também são fatores que contribuem para que essas atividades não sejam realizadas em muitas unidades de ensino.

Durante a prática docente, uma reclamação constante refere-se a quantidade de estudantes dentro das salas de aula. Algo que se tornou corriqueiro nas últimas décadas, sobretudo no ensino público. A mesma preocupação deve ser observada na realização do EM. O problema do número excessivo de estudantes durante a saída é a diminuição da eficácia na aprendizagem e o controle de um número elevado de pessoas deslocando-se ao mesmo tempo para os mesmos espaços. A dificuldade na transmissão de informações relevantes durante o EM pode representar um significativo prejuízo ao bom andamento da saída.

Além disso, outro fator que pode ocorrer ao longo da preparação do EM são eventuais conflitos com outros professores da unidade de ensino, uma vez que nem sempre os demais profissionais compreendem bem os objetivos dessas saídas e tendem a ser resistentes ao ceder suas aulas para a realização de alguma atividade extraclasse. Cabe à direção, à equipe pedagógica e o grupo de professores que estejam realizando a saída, elaborar uma organização prévia, aliada a um trabalho de conscientização da importância da saída e uma oportunidade de tornar o evento atrativo para as demais disciplinas, para que haja um envolvimento maior na proposta de trabalho.

Ainda, pensamos que os fatores financeiros representam obstáculos bem relevantes para a execução do EM. A realidade com a qual nos deparamos ao longo da pesquisa tornou a realização da saída extremamente exitosa, entretanto, temos consciência que nossa realidade não representa a realidade da maior parte das escolas de Itajaí, de Santa Catarina e tão pouco do Brasil. Em nosso caso específico, organizamos a atividade de EM com a escola pública João Paulo II, de Itajaí. Nessa rede, não é fornecido nenhum tipo de apoio financeiro para o desenvolvimento do EM. Sendo assim, todo o valor de deslocamento precisou ser desembolsado pelas famílias. Como mencionamos, mesmo tratando-se de uma escola pública, não foi difícil levantar esse valor juntamente às famílias. Ao mesmo tempo, verificamos alguns deles interessados, porém, que não possuíam condições financeiras de cobrir os custos da saída. Sendo assim, desenvolvemos ações para angariar fundos. Foram realizadas rifas ao longo dos meses anteriores à saída, dessa forma, foi possível custearmos o EM para três estudantes que não tinham condições financeiras.

Ainda sobre as questões financeiras, vale destacarmos que para a realização do EM para a fortaleza de Anhatomirim, estamos tomando como base uma escola de Itajaí, que está a menos de 80 km de distância de Governador Celso Ramos, o que, em certa medida, torna os custos de deslocamento bem modestos se fossemos comparar com realidades mais distantes. Dessa forma, destacamos a importância do poder público em disponibilizar recursos financeiros para que as demais localidades possam ter o privilégio de conhecer esse local histórico.

O autor López Martín, analisando a realidade das saídas na Espanha, ressalta que cada vez menos as saídas são realizadas nas escolas. O autor elenca alguns motivos que tem gerado essa baixa adesão por parte dos professores. Embora o autor destaque dificuldades verificadas em outro país, acreditamos, ao observarmos nossa realidade docente no Brasil, que alguns desses fenômenos também se aplicam para o caso brasileiro. Para o autor, algumas razões levam ao baixo envolvimento nesse tipo de atividade: 1) receio por parte dos professores em se

“arriscar” com os estudantes fora da escola; 2) o baixo grau de satisfação por parte dos professores na execução dessas atividades; 3) a baixa formação do corpo docente na elaboração de um projeto de EM mais detalhado (MARTÍN LÓPEZ, 2007, p. 100).

Em muitos casos, percebemos que dentro da realidade escolar, o EM acaba se limitando apenas a excursões, sem um propósito pedagógico específico. Ao elaborarmos uma saída com os estudantes, temos de ter em mente que a atividade tem seu início muitos meses antes da efetiva saída; visitação pr evia ao local da sa ida, orçamento para o deslocamento, fixação de datas juntamente com a direção da escola, comunicado aos pais e assim por diante. Tudo isso, gera uma grande demanda, que, associada ao elevado volume de trabalho regular do docente, torna a tarefa desafiadora e para muitos profissionais, impraticáveis.

[...] nas deslocações ao ar livre são múltiplos os fatores de distração, como a variação de temperatura, vento, moscas, falta de lugar para sentar, que perturbam a eficácia da aprendizagem, o que não quer dizer que o professor não possa e não deva ultrapassar estes obstáculos. A variação da temperatura acabou por ser um fator importante para o decorrer desta sa ida de campo [...] (AGUIAR, 2016, p. 14).²⁷

Na citação acima, Joel Aguiar destaca as dificuldades encontradas em uma sa ida realizada com os estudantes para Quinta dos Tourais, Portugal, sobretudo no que diz respeito às fortes temperaturas no local no dia da visitação. Em nosso caso específico, essa tarefa também se mostrou desafiadora, uma vez que quase a totalidade dos locais por onde passamos, eram áreas abertas, expostas ao Sol ou   chuva. Entretanto, dado o importante local histórico representado pela fortaleza de Anhatomirim, insistimos em realizar a sa ida, mesmo diante de tamanhos desafios.

Vale destacarmos que durante a organização de nosso EM, vários outros fatores dificultaram a execução do projeto. O maior obstáculo ocorreu em relação   data da realização da sa ida. Inicialmente programado para 20 de outubro, o Estado de Santa Catarina passou por eventos climáticos severos, com dias seguidos de chuvas em grande volume. Diante disso, esses eventos nos geraram algumas preocupações.

A primeira das preocupações   que para a realização da sa ida, precisávamos necessariamente contar com o deslocamento aquático da Ba ia dos Golfinhos (município de Governador Celso Ramos) para a ilha de Anhatomirim. Condições climáticas tão adversas e uma preocupação por parte da equipe organizadora, nos levou a alterar a data da sa ida para dezembro (dia 15). Em segundo lugar, como nossa sa ida ocorreu com estudantes da rede

²⁷ Grafia mantida do original (português de Portugal).

municipal de Itajaí e a cidade havia sido atingida diretamente pelas chuvas, inclusive com a casa de alguns de nossos estudantes alagadas pelas enchentes, não havia clima para o EM ocorrer naquele momento. A troca da data gerou uma demanda enorme, uma vez que foi necessário ajustar as datas disponíveis com a empresa de ônibus, a escuna e a fortaleza.

3.4 A Pesquisa-Ação e o Estudo do Meio

Ainda hoje, há diferentes formas de se referir a essa metodologia, sendo por vezes referida como pesquisa-ação ou pesquisa-participante. Porém, mesmo com diferentes denominações para a mesma proposta, pensamos que é possível estabelecer diferenças entre as duas nomenclaturas.

As expressões ‘pesquisa participante’ e ‘pesquisa-ação’ são frequentemente dadas como sinônimos. A nosso ver, não o são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante (THIOLLENT, 2011, p. 13-14).

Sendo assim, mesmo as duas denominações sendo metodologias que busquem por alternativas para “fugir” do ensino tradicional, em nossa pesquisa optamos por utilizar a denominação pesquisa-ação.

Ao pesquisarmos a origem da metodologia, não foi possível encontrarmos consenso que estabeleça onde começou de fato a ser praticada. Mas percebe-se que começou a ser aplicada mais efetivamente ao longo do século XX na Europa e nos Estados Unidos (TRIPP, 2005, p. 445).

Durante a prática docente ao longo dos últimos anos, percebemos uma dificuldade de determinados temas históricos cativarem o interesse dos estudantes. Isso fica mais perceptível no 7º ano do Ensino Fundamental. Ao explorarmos a temática da História do Brasil, especialmente na área do Brasil colônia, os estudantes mostram-se pouco interessados, justamente num período histórico onde há uma vinculação direta com as origens do local onde esses estudantes residem. As razões que levam isso a ocorrer podem ser variadas, desde a fase da vida que esses estudantes se encontram ou até mesmo uma efetiva motivação de aprendizagem diante dessas temáticas.

Ao percebermos essa dificuldade, nossa pesquisa procurou realizar algum tipo de atividade que estimule esses estudantes acerca desses temas, sendo assim:

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (BARBIER, 2002, p. 54).

Essa metodologia nos possibilita a junção da teoria com a prática, dessa forma, tornando ainda mais enriquecedora a pesquisa. Ao desenvolvermos a prática, contando com a participação do investigado e do investigador, é possível desenvolver o conhecimento e a compreensão de maneira contínua (SILVA, 2013, p. 2).

A pesquisa-ação como método agrega várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva (BALDISSERA, 2001, p. 7).

Ao aplicarmos a pesquisa-ação, somos levados a inserir a participação da população como um agente ativo no conhecimento da realidade própria, propiciando que passe a adquirir conhecimentos necessários para a solução de problemas. Sendo assim, a pesquisa-ação ao se propor a termos uma forma e a maneira de fazer a investigação da realidade, acaba gerando entre as pessoas uma atitude que as envolva no projeto. Ao conhecer a realidade, a ação de organização, de mobilização, sensibilização e conscientização, envolve por si só o sujeito numa prática ativa de pesquisa (BALDISSERA, 2001, p. 8).

Ao estabelecer os objetivos na pesquisa-ação, buscamos determinar o que será investigado, não a partir do que interessa a um grupo com interesse científico ou questões que chamam a atenção de determinados investigadores, mas sim o que as pessoas envolvidas, em nosso caso os estudantes, se interessam, a fim de obtermos ganhos de conhecimento ao longo de sua vida escolar.

O pesquisador Ezequiel Egg (1990) apresenta uma interessante proposta, aliando o EM com a prática da pesquisa-ação. Para isso, elabora interessantes sugestões que adotamos em nossa saída para a fortaleza de Anhatomirim.

Durante o processo de preparação de uma saída com os estudantes, se faz necessária a elaboração de algumas atividades prévias. Egg destaca que inicialmente se determine a equipe que irá participar do EM. Os estudantes envolvidos precisam ter claro, em termos gerais, quais as temáticas principais que se espera obter. Nesse primeiro momento, não é necessário que se abordem minúcias do que será explorado, para não entrarmos numa proposta mais técnica em

detrimento à abordagem principal de nossa pesquisa que é a importância da vivência dos estudantes que tem seus próprios problemas e necessidades.

Em seguida, a realização de um levantamento de informações acerca do objeto de pesquisa, realizando pesquisa de censos, boletins informativos, livros, registros, memoriais, anuários, arquivos e em documentos pessoais. Importante que os estudantes registrem onde se localizam essas fontes, quais delas são mais acessíveis e mais viáveis de se trabalhar, realizando um trabalho de compilação dessas informações, bem como analisando de maneira crítica esse acervo.

Posteriormente, a realização de um levantamento das pessoas que atualmente vivem no entorno do local da visita. Verificar o conjunto da população que mora nessa localidade ou próximo e como essas pessoas vivem. Para isso, pode-se recorrer a entrevistas, a fim de se conhecer o meio e a realidade dessas populações atualmente. Egg sugere que na metodologia da pesquisa-ação que não se utilize entrevistas estruturadas e sim entrevistas numa conversa livre, onde as perguntas vão ocorrendo naturalmente. Sendo assim, o autor sugere que, ao invés de elaborar um questionário previamente (como ocorre nas entrevistas estruturadas), seja feito um “guia de informação”, a fim de se obter os dados pertinentes do local visitado ou para programar o desenvolvimento da atividade proposta.

Ainda, Ezequiel Egg nos indica que se elabore uma lista inicial de informações chave, como: os responsáveis políticos e/ou administrativos do local da visita, as pessoas envolvidas nas atividades técnicas e profissionais, as lideranças da comunidade ou as figuras representativas e as pessoas que possam contribuir com informações pertinentes para o desenvolvimento do trabalho. Para o desenvolvimento dessa tarefa, é fundamental que o professor oriente os estudantes da melhor maneira de executá-las, a fim de que seja realizada da melhor maneira possível e para se evitar erros e distorções (EGG, 1990, p. 61-63).

Ao estabelecermos a preparação prévia, passemos para a realização efetiva do EM da fortaleza de Anhatomirim, utilizando os fundamentos da pesquisa-ação, com os estudantes como protagonistas da pesquisa.

A fim de definir qual a melhor forma de realizar o EM com nossos estudantes, se faz necessário demonstrarmos as diferentes propostas de saídas que podem ser desenvolvidas. Segundo Bárbara Rebelo (2014), há essencialmente duas formas de realizar as saídas:

1 – O EM onde é priorizada a transmissão de conhecimento. Nessas saídas, a visita é conduzida pelos professores ou por guias especializados. Em geral, esse tipo de saída tem um aproveitamento reduzido, pois coloca os estudantes num papel passivo, sendo em muitos dos

casos, difícil mantê-los focados para aquilo que está sendo exposto. O estudante, ao ser apenas ouvinte, não desenvolve uma participação ativa durante a saída.

2 – Entretanto, quando o EM tem como característica colocar os estudantes num papel ativo, a saída poderá propiciar ganhos significativos no processo ensino-aprendizagem e na motivação dos envolvidos. Nesse tipo de saída, a atividade passa a ser uma descoberta. Cabe aos professores o papel de acompanhar os estudantes, sempre auxiliando em suas dúvidas, colocando as questões pertinentes sobre a temática. Basicamente, nesse tipo de saída, há um ganho para o EM, uma vez que torna possível relacionar o conteúdo desenvolvido em aula com a visita ao espaço.

Dessa maneira, com a proposta de inserirmos os estudantes como participantes ativos em nosso EM para a fortaleza de Anhatomirim, nos referenciamos nos pressupostos da pesquisa-ação para a execução da tarefa.

CAPÍTULO IV – CONHECENDO O ESPAÇO: O ESTUDO DO MEIO ATRAVÉS DA FORTALEZA DE SANTA CRUZ DO ANHATOMIRIM

No capítulo que se inicia, detalhamos como foram os passos percorridos até o EM com os estudantes do 7º ano dos Anos Finais da Escola João Paulo II. Ao longo do capítulo descrevemos como ocorreram as aulas preparatórias, a organização da saída, as dificuldades encontradas e os resultados após a visitação à Fortaleza de Anhatomirim.

4.1 O Estudo da fortaleza de Anhatomirim na Escola João Paulo II

Nesse capítulo, pretendemos iniciar desenvolvendo como ocorreu o primeiro contato dos estudantes com o assunto das fortalezas. Iremos destacar como a temática se apresenta ainda no espaço formal da sala de aula. Posteriormente, iremos desenvolver uma análise da realidade de nossos estudantes da Escola Básica João Paulo II de Itajaí e de que maneira eles reagiram ao se deparar com o tema de nossa pesquisa. Por fim, destacaremos os aspectos que foram observados ao longo da visitação e a devolutiva por parte dos estudantes no retorno do EM.

Na sequência, detalharemos como ocorreu a organização de nosso EM para a fortaleza de Anhatomirim. Detalharemos a logística envolvida para essa atividade, desde a preparação, saída, deslocamento, contato dos estudantes com esses espaços e como eles reagiram a tudo que foi observado durante a visitação. Vale destacar que nossa visitação à fortaleza foi agendada inicialmente para fins de outubro. Entretanto, devido às condições severas do tempo em Santa Catarina, as datas foram alteradas duas vezes, inicialmente para 11 de dezembro e, finalmente para o dia 15 de dezembro de 2023.

4.1.1 A utilização do recurso audiovisual durante as aulas

Como já destacado anteriormente, o primeiro contato dos estudantes com a temática colonial brasileira ocorre ao longo do 7º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o que consta nas matrizes curriculares em âmbito nacional, estadual e municipal, é nessa etapa do ensino que, ao longo das aulas de História, podemos entrar mais efetivamente na história da formação do Brasil, desde a “descoberta” pelos europeus, até os primeiros anos da ocupação do território. Inicialmente, durante as aulas, utilizamos o recurso do *data-show*, a fim de tornar as aulas mais atrativas, uma vez que os estudantes estão conectados com as mídias digitais, optamos pela utilização dessa ferramenta. A utilização do recurso audiovisual vem facilitando nossa prática docente nos mais diferentes níveis de ensino, essa prática tornou-se exitosa também ao longo das aulas do 7º ano da Escola João Paulo II. Dessa forma, elaboramos nossos

primeiros encontros com a utilização desse recurso, na intenção de prendermos a atenção dos estudantes.

Com o auxílio do recurso audiovisual, foi possível exibir mapas antigos e atuais, gravuras, croquis das fortalezas e o seu atual estado de conservação. Sendo assim, percebemos que o tema passou a chamar a atenção dos estudantes. Muitos deles já se surpreenderam com as dimensões e riqueza de acervo das fortalezas, tão logo as primeiras imagens foram exibidas em nossas primeiras aulas.

4.1.2 Desenvolvendo os conteúdos em sala de aula

Ao realizarmos nossos primeiros encontros com estudantes em sala de aula, foi sendo explicado como se deu a ocupação do território pelos primeiros habitantes. Inicialmente, tratamos das tradições Umbu e Humaitá e, posteriormente, centramos nossa atenção na chegada dos grupos Macro-Jê (interior de SC) e especialmente os Tupi, que ocupavam a faixa litorânea do Estado.

Ao longo de nossa experiência profissional, foi possível perceber a grande dificuldade de trabalharmos a temática indígena durante as aulas de História do Ensino Fundamental. Desafio esse engessado pelo curto espaço de tempo disponibilizado para a disciplina e a baixa previsão desses conteúdos nos currículos. Recentemente, percebe-se que o ensino dessas temáticas tem ganhado espaço nos currículos, porém, longe de atingirmos um objetivo mais amplo de trabalharmos temáticas tão sensíveis da maneira mais apropriada.

No Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense, ferramenta que normatiza as práticas pedagógicas no Estado, é previsto o estudo, durante o 7º ano, da temática indígena, porém, ainda tendo como ponto de partida a História europeia. Na Unidade Temática “O mundo moderno e a conexão entre as sociedades africanas, americanas e europeias”, consta o Objeto de Conhecimento “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial” (SANTA CATARINA, 2019, p. 441).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência para as práticas pedagógicas no país, a temática indígena é ainda mais vaga. Novamente partindo da perspectiva europeia: “Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento dos saberes e técnicas” (BRASIL, 2018, p. 423). O texto não permite que a História dos indígenas, especialmente em nossa região, seja tratada de maneira mais aprofundada.

Ao analisarmos os textos normativos da educação, tanto em âmbito estadual quanto federal, é possível perceber o quanto a temática indígena ainda permanece relegada a um segundo plano, tratando apenas de maneira geral e muitas vezes sem vinculação com temáticas locais. Foi a partir dessas constatações que optamos por iniciar nossas aulas com o período que antecede a chegada europeia. Dessa forma, procuramos demonstrar aos estudantes que o território catarinense já estava ocupado há muitos séculos. Ao abordarmos como foram construídas as fortalezas, destacamos a sua importância para o estabelecimento da Ilha de Santa Catarina para os portugueses, entretanto, aproveitamos para destacar também o papel das populações já existentes no território, sobretudo os povos indígenas.

Ainda nos dias de hoje, persiste uma ideia da formação do território brasileiro com um protagonismo europeu, em detrimento da participação das comunidades já existentes no território. Ao abordarmos o tema das fortalezas, buscamos ressaltar a importância daquelas edificações para a formação do Brasil, porém, sem ocultarmos a participação dos povos indígenas. Como em nossa aula utilizamos de maneira farta imagens, a fim de facilitar o entendimento junto aos estudantes, ao entrarmos na temática indígena, nos deparamos com dificuldades em demonstrar o papel dessas populações na consolidação desses espaços.

Ao elaborarmos uma estratégia para demonstrar o papel dos povos originários em nossas aulas, optamos por fazer um levantamento histórico de como ocorria a ocupação do território quando da chegada dos europeus em Santa Catarina e a contribuição desses povos em nossa cultura ainda nos dias de hoje. Vale dizer que o próprio nome da maior fortaleza, Anhatomirim, é de origem tupi-guarani.

Com o intuito de analisarmos a importância das comunidades indígenas e também negras, presentes em Santa Catarina desde o início da ocupação europeia, bem como para a construção do conjunto de fortalezas da Grande Florianópolis, dedicamos uma parcela das aulas para chamar a atenção dos estudantes da Escola Básica João Paulo II, para a história “acessível” daquelas edificações. Entretanto, reservamos momentos em nossos encontros para destacar aspectos para aqueles pontos que eventualmente não aparecem, para o que está oculto, principalmente aos apagamentos feitos pela narrativa histórica tradicional acerca da importância dos povos originários e afrodescendentes na constituição daqueles espaços.

Também, ressaltar que a construção das fortalezas só foi possível, graças ao trabalho braçal de indígenas e escravizados:

Alguns anos depois, em 1746, podemos ainda ver indígenas nesta função de soldados através de um mapa da guarnição, artilharia e outras munições de guerra que existiam

nas 114 fortalezas e postos da Ilha de Santa Catarina. Nesta eram apresentados: 4 capitães, 7 alferes, 2 sargentos, 3 tambores, 175 soldados, 68 índios e negros, perfazendo um total de 259 militares. Ou seja, durante todo o governo de Silva Paes, os indígenas estavam se fazendo presentes, tanto como mão-de-obra para as construções das fortificações, quartéis, trincheiras, quanto como soldados (SALVADOR, 2017, p. 114).

Também, reforçamos ao longo de nossas aulas a presença das comunidades negras na Ilha de Santa Catarina. Destacamos que essa presença já é percebida em relatos de viajantes da época. O explorador Bouganville, quando esteve na ilha em 1763, relatou: “*Considero que la villa de Desterro estaria compuesta por unas cientocincuenta casas que pertenecían a la guarnición y a la población compuesta de blancos, negros y mulatos*” (BODELÓN, 2013, p. 167).

Porém, a história dos negros ainda vem sendo tratada apenas no que diz respeito à sua mão de obra, sem levar em conta seu relevante papel social em outros ramos de atividade na vida colonial de Santa Catarina. Diante disso, se torna ainda mais importante ampliarmos esse leque de opções que ressalte a importância dessas comunidades na formação de nossa sociedade. Ao longo de nossas aulas, procuramos dar ênfase não apenas ao roteiro conhecido e sim aquele que procurou-se esconder e apagar, uma vez que essas memórias compõem a identidade e a ação dos grupos formadores da sociedade de nosso país, especialmente a indígena e a negra. Como destacado por Delgado e Mamigonian: “Circunscrever a ação de educação patrimonial à história e memória dos africanos e afrodescendentes contribui para democratizar o conhecimento sobre uma parcela importante da população catarinense” (2017, p. 247).

Ao realizarmos a abordagem em sala de aula, visando o EM da fortaleza de Anhatomirim, foi possível reforçar o papel dos povos indígenas nessas localidades, inserindo-os como protagonistas dos eventos, trazendo a temática indígena e negra para um lugar de destaque na educação escolar, ao desenvolver nos estudantes noções de cidadania, de vida social e respeito. Nossa proposta se concentrou na visita ao espaço da fortaleza de Anhatomirim, entretanto, dedicamos momentos da aula na discussão do papel dessas comunidades, pouco mencionadas durante as visitas.

Após os primeiros encontros, voltamos nossa atenção para o estudo da ocupação europeia em Santa Catarina. Com a utilização de mapas, imagens e vídeos, apresentamos aos estudantes das duas turmas de sétimos anos, como o espaço nativo do litoral catarinense foi se modificando ao longo das décadas, a fim de consolidar a colonização portuguesa no território. Destacamos ao longo das aulas que, por se tratar do século XVIII, as vias de acesso ao território não se davam da mesma forma que atualmente. Buscamos informar que as vias mais fáceis de

acesso eram as marítimas, o que justifica, em boa medida, a fundação das primeiras povoações na faixa litorânea de Santa Catarina.

Sendo assim, demonstramos aos estudantes que a necessidade de manutenção dessas povoações litorâneas levou necessariamente os portugueses a estabelecer um sistema defensivo ao longo da costa. Esse sistema defensivo foi organizado prevendo um ataque naval às principais vilas, principalmente a que era considerada mais vulnerável, por se tratar de uma ilha, a nossa atual capital, Florianópolis.

Ao longo das aulas, destacamos a chegada dos primeiros navegadores europeus ao território catarinense e os primeiros contatos com as populações nativas. Nesse momento da aula enfatizamos o papel do navegador Sebastião Caboto, que após naufragar, permaneceu por muito tempo na Ilha de Santa Catarina. Em seguida, exploramos como se deu o estabelecimento dos lusos em São Francisco do Sul e Laguna e depois, a tentativa de fixação em Nossa Senhora do Desterro, em princípios do século XVIII.

Posteriormente, mostramos aos estudantes como se deu a política de colonização do território com a chegada dos casais açorianos, sobretudo em Desterro. Aproveitamos a oportunidade para destacar o aumento do contato com as populações nativas e a chegada dos primeiros escravizados ao território. Ainda, foi nesse momento da aula que ocupamos alguns minutos para destacar a importância de Santa Catarina num contexto histórico mais global, uma vez que a política de colonização açoriana estava vinculada a uma política do Império Português de ocupação de territórios, denominada à época de *utis possidetis*. Essa política de colonização, aplicada em outras regiões do Brasil, visava a obtenção da posse de terras ocupadas por populações lusas, em detrimento da colonização espanhola na região.

A política portuguesa de ocupação do território causou reações por parte da Espanha, que passou a agir sistematicamente contra essa prática, aumentando o clima de tensão na fronteira desses dois impérios, especialmente no Sul do Brasil. Diante do aumento do clima bélico, chegamos finalmente ao plano português de construção do sistema defensivo composto pelas fortalezas pensadas pelo Brigadeiro Silva Paes, no primeiro terço do século XVIII.

Por fim, encerramos nossas aulas explorando um dos episódios mais significativos que envolvem o conjunto de fortalezas da Grande Florianópolis, a Invasão Espanhola de 1777. Nessa etapa da aula, sabíamos que estava ocorrendo uma exposição sobre o tema no Museu de Florianópolis. Como iríamos levar os estudantes para visita em Anhatomirim ao final do ano, incluir uma saída extra seria complicado em termos técnicos juntamente à escola, bem

como financeiros para as famílias. Entretanto, para que os estudantes tivessem um contato mais próximo com o tema, recorreremos ao laboratório de informática da escola.

Para a montagem da exposição “Invasão Espanhola de 1777” o Museu de Florianópolis contratou a empresa *Cafundó*. A empresa, sediada em Florianópolis, realiza trabalhos de *design* de games, holografias, projeções mapeadas, animação em 2 e 3D, entre outras atividades no ramo tecnológico. Para a exposição da Invasão Espanhola, a empresa montou no museu uma Instalação Interativa. Nessa exposição, pessoas poderiam interagir com o momento do ataque espanhol à Ilha de Santa Catarina. Bolas de plástico simulavam balas de canhão e ao final, era exposto o resultado da batalha.

Como destacamos, não foi possível realizarmos a visitação a essa exposição, porém, com o uso da *internet* levamos os estudantes a conhecer a exposição através do endereço eletrônico da empresa *Cafundó*²⁸. No laboratório de informática, os estudantes puderam acessar o conteúdo visual e escrito acerca da exposição.

Figura 10: Logotipo da exposição Invasão Espanhola de 1777



Fonte: <https://www.cafundo.tv/invasao-espanhola/>. Consultado em 30/01/2024

Por fim, após os primeiros encontros, com vasta utilização de acervo visual, passamos a trabalhar com os estudantes textos relacionados ao período colonial de Santa Catarina. Para isso, realizamos cópias de relatos de viajantes e solicitamos que fosse feita leitura em aula. Após, realizamos uma discussão do que havia sido lido, alguns estudantes destacaram aspectos interessantes, como: as diferentes maneiras que cada viajante descrevia o território, a linguagem utilizada e a ênfase que esses exploradores davam em determinados aspectos. Um dos estudantes citou um trecho do relato da expedição do explorador francês de *La Pérouse*, ocorrida em 1785:

Quando seus barcos chegaram na ilha, a população manifestou um grande terror. As fortalezas dispararam vários tiros de canhão em sinal de alarme e *La Pérouse* logo

²⁸<https://www.cafundo.tv/>. Consultado em 30/01/2024.

tratou de enviar uma pequena embarcação a terra com um oficial para dar conhecimento que suas intenções eram pacíficas. O oficial encarregado da missão encontrou a população do Desterro armada. (Adaptado de BODELÓN, 2013, p. 754-755).

O assunto gerou um interessante debate. Os estudantes comentaram o “clima” na qual a população do Desterro vivia diante de eventuais ameaças ao longo do século XVIII. Houve comentários de alguns deles, afirmando que: “antigamente o medo das pessoas vinha de ameaças estrangeiras, mas hoje em dia, temos medo em nossa própria cidade”.

A fim de abarcarmos todos os temas relacionados em nossa pesquisa, desde a época pré-colonial catarinense até a Invasão Espanhola, bem como as discussões dos assuntos com os estudantes e a utilização do laboratório de informática, foram necessárias a utilização de seis aulas, cada aula com duração de 50 minutos.

Dessa forma, trilhamos nosso caminho, dentro do conteúdo, na intenção de abordarmos a construção e a consolidação das fortalezas coloniais da Grande Florianópolis no século XVIII. Durante a aula-expositiva, mostramos diversas imagens da estrutura de todo o sistema defensivo da Ilha de Santa Catarina, porém, focamos nas três principais fortalezas do conjunto de defesa: as fortalezas de Ratonés, São José da Ponta Grossa e Santa Cruz de Anhatomirim.

4.2 Os participantes da pesquisa

O EM para a fortaleza de Anhatomirim realizou-se na Escola Básica João Paulo II, bairro de Cordeiros, município de Itajaí. Como já mencionado, a saída ocorreu com duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental.

A escola João Paulo II iniciou suas atividades no ano de 1986, após a ocorrência de um acidente envolvendo dois estudantes em uma importante avenida da cidade. Antes da construção da escola, as crianças do bairro tinham que se deslocar para estudar na escola Melvin Jones, mais distante. A distância até o local de estudo e o perigo que envolvia a travessia de vias, levou que duas crianças (Adroaldo de Oliveira e Emerson Paulo Alexandre), sofressem um acidente no percurso. Após esses incidentes, a comunidade se organizou e em poucos anos surgiu a escola João Paulo II, para atender a comunidade daquela localidade.

Figura 11: Logotipo da Escola João Paulo II, Itajaí, SC



Fonte: <https://esportesitajai.sc.gov.br/entidades/193376492326219646/escola-joao-paulo-ii>

Consultado em 26/01/2024

Mais recentemente, nos últimos três anos, a Escola teve seu antigo edifício demolido integralmente e no local foi erguido um novo prédio, com três pavimentos, o que dobrou a oferta de vagas para a comunidade. Antes, a Escola João Paulo II era uma escola discreta em sua estrutura, agora, passou a figurar como uma das maiores unidades de ensino de Itajaí. Atualmente dispõe de 22 salas de aula, divididas em sala de informática, sala multifuncional, sanitários adaptados, ginásio com arquibancada, sala de dança e sala de música.

Figura 12: Fachada da Escola João Paulo II, Itajaí



Fonte: Acervo do autor

Em conversas com professores que trabalham na escola há mais tempo e que vivenciaram a transição da antiga escola para a atual, foi relatado que gradativamente o perfil dos estudantes da escola foi se alterando. Antigamente, a escola basicamente atendia a comunidade do entorno. Com a ampliação do espaço, o público ficou mais heterogêneo.

Na antiga escola, os estudantes deslocavam-se de suas residências até o local à pé. Após a ampliação, a prefeitura passou a ofertar transporte escolar de bairros distantes da cidade, a fim de atender outras localidades. Portanto, alguns professores relataram que antes, os pais

estavam mais presentes na vida escolar dos filhos, pois era fácil se deslocarem de suas casas, pois moravam perto. Os pais de estudantes que vem de bairros mais afastados possuem mais dificuldades em acompanhar o dia a dia de seus filhos, o que acaba por gerar diferentes perfis de estudantes.

Diante de todos esses dados, bem como pela mudança estrutural que a Escola João Paulo II sofreu nos últimos anos, julgamos relevante para nossa pesquisa a discussão acerca do perfil dos estudantes e como isso se refletiu em nosso EM. Após o contato dos estudantes com a temática, ainda em sala de aula, passamos para a fase da organização efetiva da saída para as fortalezas. A saída envolveu custos como o deslocamento terrestre e o aquaviário. A única isenção que conseguimos foi o acesso às fortalezas, que são administradas pela UFSC e que disponibiliza acesso gratuito aos estudantes de escolas públicas.

Embora tenhamos conseguido descontos significativos juntamente à empresa de ônibus e com a escuna, o levantamento desses valores foi percebido de maneira diferente de estudante para estudante, conforme o perfil de cada um que mencionamos anteriormente. Os estudantes do bairro de Cordeiros (bairro da escola) tiveram mais facilidade em cobrir os custos que envolviam a saída, diferentemente do que ocorreu com os estudantes dos bairros mais afastados (comunidades menos favorecidas). A fim de mitigar essas discrepâncias e não gerar frustrações e exclusões, para todos os estudantes que nos procuraram, realizamos ações para arrecadar fundos. Todas essas ações foram exitosas e aqueles interessados que tiveram dificuldade em cobrir os valores, puderam realizar a visita.

Entretanto, vale mencionar essas eventuais dificuldades que uma atividade desse porte pode vir a ocasionar, como de fato aconteceu. Caso o poder público ofertasse cobrir os custos envolvidos, seria possível evitar situações como as vivenciadas em nossa saída. Se esse financiamento ocorresse, poderíamos proporcionar o acesso para outros estudantes que eventualmente enfrentassem dificuldades em pagar os valores envolvidos.

Embora a saída tenha ocorrido de maneira exitosa, foi possível perceber, em sala de aula, que possivelmente outros estudantes teriam interesse em participar do evento, mas não houve nenhuma menção direta nesse sentido para conosco, provavelmente, segundo nosso entendimento, devido aos custos mencionados anteriormente.

4.3 O Estudo do Meio para a fortaleza de Anhatomirim

Ao pensarmos no EM para a fortaleza de Anhatomirim, a preparação começou muitos meses antes. Inicialmente, já no início do ano de 2023, fizemos uma visita prévia ao local.

Embora já conhecêssemos o espaço, foi necessária essa visita, uma vez que a fortaleza recebeu intervenções do IPHAN nos últimos anos. Dessa forma, foi possível analisar de maneira mais detalhada o que mudou na fortaleza antes e depois da reforma.

Após a visitação e da seleção das potencialidades do local, elaboramos um projeto que foi apresentado à Coordenação Pedagógica da Escola João Paulo II e posteriormente à Secretaria de Educação de Itajaí (Anexo A). A iniciativa foi bem recebida por ambos os setores, que apoiaram desde o início a iniciativa.

Posteriormente, elaboramos o levantamento dos custos envolvidos (transporte rodoviário Itajaí-Governador Celso Ramos e travessia aquática Governador Celso Ramos-Ilha de Anhatomirim). Durante essa fase, optamos por meios de locomoção que ofertassem os menores valores, sem prejuízo no que diz respeito ao conforto e segurança dos estudantes.

Em posse do orçamento mais em conta, começamos a divulgação do EM durante as aulas. Poucos dias depois, uma quantidade razoável de pais nos procurou e sem dificuldades, em pouco mais de um mês e meio, tínhamos todas as vagas ofertadas já ocupadas. Disponibilizamos 45 lugares (estudantes e equipe organizadora).

Como nossa saída ocorreu partindo do município de Itajaí, optamos pelo transporte aquaviário partindo da cidade de Governador Celso Ramos, mais próximo. Além do mais, a empresa que optamos para a realização da travessia foi a que ofereceu condições mais favoráveis no que diz respeito aos custos.

A saída ocorreu no dia 15 de dezembro de 2023, após duas alterações de datas devido ao mau tempo, como já citamos. As condições climáticas no dia foram favoráveis, com tempo firme. A saída da escola ocorreu às 08h00h. e a chegada na Baía dos Golfinhos, município de Governador Celso Ramos por volta das 09h30 min. A equipe da escuna, na pessoa do sr. Cláudio já estava pronta para nos recepcionar. A escuna utilizada por nós é uma das várias que realizam a travessia para as fortalezas, sobretudo na época de verão, tratando-se de pessoal qualificado para esse tipo de serviço.

Imagem 13: Desembarque em Governador Celso Ramos e orientações gerais



Fonte: acervo do autor

Ao desembarcarmos na Baía dos Golfinhos, foi combinado, juntamente com os estudantes, que eventuais questionamentos fossem sendo feitos ao longo da visitação. Entretanto, ficou definido previamente com as turmas que fossem realizadas anotações adicionais, a fim de realizarmos uma discussão em sala de aula no retorno. Reforçamos que deveria ser observado o conjunto como um todo, porém, que seus olhos fossem voltados para aquilo que eventualmente não estava visível, como por exemplo, o esforço envolvido na construção da fortaleza. Tudo isso, temas que serviriam para nossa discussão no retorno da visitação.

Imagem 14: Embarque na escuna, Baía dos Golfinhos, Governador Celso Ramos



Fonte: acervo do autor

Ao longo de todo o trajeto, desde o embarque na Baía dos Golfinhos até o término da visita à fortaleza, contamos com um guia, o uruguaio Marcelo. Na visita que fizemos previamente, foi possível perceber alguns anacronismos na fala do guia. Tão logo terminada a visita à época, conversamos com o guia, que se prontificou a corrigir algumas distorções durante suas explicações quando levássemos as turmas.

A título de curiosidade, uma das falas ao longo da visita fazia menção a um sistema de defesa que era ineficiente, segundo ele, devido a uma “burrice” da parte dos portugueses que elaboraram a edificação. Essa e algumas outras falas foram corrigidas, depois que disponibilizamos materiais de apoio para melhor embasar a explicação do guia durante a visita. Marcelo mostrou-se muito aberto a aprender e a dar um caráter mais técnico para suas explicações ao longo da visita.

Além do mais, foi combinado previamente com o guia Marcelo que durante nossa visita, os professores de História envolvidos no projeto, fariam intervenções, que seriam focados no nosso tema de aula, ou seja, o período colonial de Santa Catarina. Ao combinarmos a visita previamente com o guia, também destacamos que seria fundamental que os estudantes participassem ativamente em todo o percurso da visita, fazendo perguntas e observações.

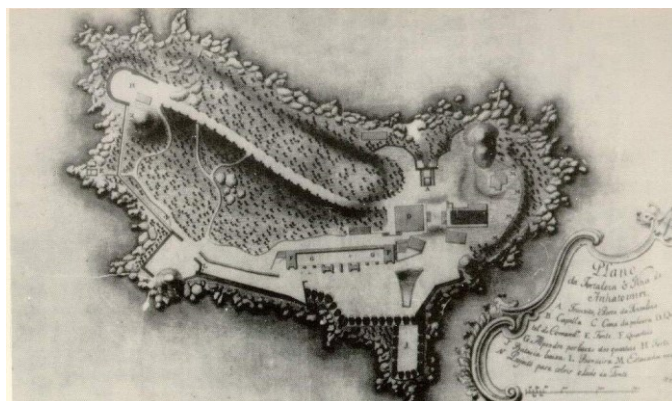
4.4 Coleta de dados

Ao iniciarmos nossa travessia, em direção à fortaleza de Anhatomirim, já foi possível demonstrar aos estudantes a distribuição do sistema de defesa da Ilha de Santa Catarina. Até aquele momento, os estudantes só haviam visto aquele cenário por meio de mapas que utilizamos em sala de aula. A primeira observação foi feita por um dos estudantes, que nos

indagou se aquele ponto era a entrada para a Baía Norte da ilha. A pergunta formulada pelo estudante possibilitou que fosse explicado como funcionava todo o sistema em triângulo de fortalezas. Curiosamente, outros estudantes comentaram não ter ideia de que o espaço geográfico envolvido fosse tão largo, imaginando que a passagem entre o continente e a ilha fosse mais estreita.

O percurso até a fortaleza de Anhatomirim ocorreu de maneira tranquila, sendo o desembarque realizado sem nenhum contratempo. Logo na chegada, foi possível destacar com os estudantes que a facilidade de acesso à ilha que temos atualmente, não era a mesma que os colonizadores tinham à época.

Imagem 15: Plano da fortaleza de Anhatomirim, século XVIII



Fonte: Acervo da Coordenadoria das Fortalezas – UFSC²⁹

Posteriormente, no portão de entrada da fortaleza realizamos outra intervenção, ao destacarmos o material utilizado na construção da escadaria (mármore português) que em muitas ocasiões era utilizado como lastro para as embarcações do século XVIII. Ainda, no mesmo local, explicamos as características arquitetônicas do portal de entrada e seus traços de origem oriental (pagode chinês). Importante notar a reação de alguns estudantes. Logo nesse primeiro contato, alguns deles relatavam como estavam emocionados em conhecer algo que tinha mais de 200 anos de história e que ainda permanecia de pé. Ocorreu de um estudante dizer: “não sabia que existia algo desse tipo, tão antigo e tão perto de nós”.

²⁹ Disponível em: https://fortalezas.org/index.php?ct=fortaleza&id_fortaleza=1. Consultado em 25/03/2024.

Imagem 16: acesso dos estudantes à fortaleza de Anhatomirim



Fonte: acervo do autor

Após passarmos pelo acesso principal da fortaleza, nos dirigimos para a Casa do Comandante. Nesse momento, o guia Marcelo deu instruções gerais sobre a construção do edifício e em seguida pedimos para que os estudantes se reunissem para ouvir a nossa explicação histórica. Nesse local, foi possível destacar que a estrutura abrigou a primeira sede do governo colonial de Santa Catarina, uma vez que o primeiro governador, José da Silva Paes, residia e despachava a partir daquele edifício. Alguns estudantes nos questionaram como se dava a comunicação naquele tempo. Sendo assim, ressaltamos que os despachos feitos pelas autoridades durante o século XVIII, eram basicamente realizados via cartas, que eram levadas pessoalmente até seus destinatários. Sendo assim, as ordens e determinações poderiam ser transmitidas para as mais diferentes localidades. Posteriormente, outro estudante indagou quanto tempo levava para uma carta chegar a seu destino. Respondemos que isso variava conforme a distância. A fim de exemplificar, destacamos que uma carta endereçada ao Rio de

Janeiro poderia levar até duas semanas para ser entregue, sendo que outra, com destino a Portugal, poderia levar de dois a três meses para chegar ao destinatário.

Imagem 17: Casa do Comandante, fortaleza de Anhatomirim



Fonte: acervo do autor

Em seguida, visitamos a maior edificação do conjunto da fortaleza, o Quartel da Tropa. Nessa parte, passamos a maior parte do tempo, uma vez que são muitos detalhes a serem destacados. Ressaltamos a importância da edificação como abrigo aos soldados, o local onde ocorriam os treinamentos militares e o material utilizado para a sua construção. Em determinado momento, um estudante lembrou de algumas fotografias que havíamos exibido em sala de aula. Ao longo do percurso, foi possível reconhecer que o Quartel da Tropa era o edifício que se encontrava em avançado estado de abandono nos anos 1970. A foto abaixo foi exibida durante nossas aulas.

Imagem 18: Quartel da Tropa em restauração, fortaleza de Anhatomirim, 1974



Fonte: Acervo da Coordenadoria das Fortalezas – UFSC³⁰

Os estudantes levantaram uma discussão acerca da importância da preservação desses espaços. Como havíamos destacado na exibição das imagens em sala de aula, do tempo em que os edifícios estavam abandonados, foi debatido durante a visita ao Quartel da Tropa a importância que a preservação desses espaços tem para uma educação histórica. Determinado estudante indagou: “como visitaríamos esse local hoje se alguém não tivesse se preocupado em restaurar a construção?”

Outro estudante voltou a comentar acerca do trabalho que foi empregado para a construção daquele edifício. Sendo assim, surgiu a oportunidade de ressaltarmos o papel indígena e negro na consolidação desses espaços. Também comentamos que o papel dessas comunidades não são visíveis e que ainda hoje, permanecem ocultos ou propositalmente apagados da historiografia e até mesmo da visita ao local. Determinado estudante ressaltou que as informações visuais da fortaleza (placas de sinalização) “deixavam a desejar”, uma vez que contribuíam para esse ocultamento da presença indígena e negra na consolidação daqueles espaços.

³⁰ Disponível em: https://fortalezas.org/index.php?ct=fortaleza&id_fortaleza=1. Consultado em 25/03/2024.

Imagem 19: Estudantes visitando o Quartel da Tropa, 2023



Fonte: Acervo do autor

Ao nos dirigirmos para o lado externo do Quartel da Tropa, podemos visualizar algumas peças de artilharia expostas. Ressaltamos que essas peças, eram de épocas diferentes, uma vez que nem todas são do século XVIII. Logo, mencionamos junto aos estudantes que os diferentes canhões, de diferentes épocas ocorre, pois a fortaleza teve uso contínuo até o início do século XX.

Alguns estudantes fizeram perguntas sobre o material utilizado para a fabricação das peças de artilharia. Destacamos que essas peças eram, sobretudo, feitas de bronze e que em sua totalidade eram importadas da Europa.

Imagem 20: Estudantes conhecendo as peças de artilharia, 2023



Fonte: Acervo do autor

Ao visitarmos a parte frontal do Quartel da Tropa, próximo às peças de artilharia, visualizamos novamente a entrada da Baía Norte, onde se forma o triângulo defensivo pensado por José da Silva Paes em princípios do século XVIII. Nesse momento, aproveitamos para conversar com os estudantes acerca de um dos maiores mitos que envolvem a disposição das fortalezas. Em algumas das visitas realizadas pelas diferentes empresas turísticas da região, é afirmado que os portugueses, ao instalarem as peças de artilharia nas três fortalezas, teriam calculado de maneira errada o alcance dos disparos dos canhões, o que tornou o sistema defensivo ineficiente.

Destacamos com os estudantes, que embora essa versão seja transmitida por alguns dos guias turísticos, essa informação carece de uma comprovação mais categórica. De fato, assim como não podemos afirmar que o sistema era falho, por outro lado, não podemos afirmar que o sistema operasse de maneira eficiente, pois de fato ele nunca chegou a ser testado em sua plenitude, ou seja, com as três fortalezas operando simultaneamente.

Ressaltamos durante a visita que, o momento mais crítico enfrentado pelas fortalezas foi durante a Invasão Espanhola de 1777, tema que trabalhamos em sala de aula. Entretanto, como confirmado pela historiografia, as fortalezas de Ponta Grossa, Ratonas e Anhatomirim se renderam sem disparar um tiro, como podemos conferir em missiva enviada do ministro Martinho de Melo e Castro ao vice-rei do Brasil, Marquês do Lavradio em 22 de junho de 1777:

Render-se a dita Ilha, depois de bem, ou mal defendida, e acontecimento, de que se tem visto muitos exemplos semelhantes; mas entregarem-se todos os seus fortes, e fortalezas, e em fim a mesma Ilha, sem se disparar um só tiro de Artilharia, nem de mosquetaria, e fenômeno que se não houvesse horror, nem se crê se não depois de acontecido (MENDONÇA, 1989, p. 726).

Os estudantes debateram a importância das visitas aos locais históricos serem preparadas de maneira adequada pelas empresas que elaboram os passeios, a fim de evitar equívocos ou anacronismos.

Posteriormente, dois estudantes perguntaram acerca dos eventos que envolveram a rendição das fortalezas e a conquista da Ilha de Santa Catarina pelos espanhóis em 1777. Alguns deles levantaram a hipótese de eventualmente a atual capital do Estado de Santa Catarina não pertencer ao Brasil. Nesse momento, aproveitamos para discutir com os estudantes como a história do Brasil, durante o século XVIII, ainda estava totalmente dependente das decisões que eram tomadas na Europa, ilustrando aos estudantes o caráter colonialista do período. Para atestarmos nossa informação, destacamos que havia um projeto de tomada de boa parte da

região Sul por parte dos espanhóis nesse período e que, de fato, a Ilha de Santa Catarina só foi devolvida ao controle português devido a acordos diplomáticos entre as coroas da Espanha e Portugal (Tratado de Santo Ildefonso, 1777).

Finalizamos a visitação à fortaleza, ao retornarmos ao portão de entrada. Nesse momento, a fim de dar uma liberdade maior, deixamos que os estudantes percorressem alguns espaços por conta própria, pois até o momento, toda a visitação tinha sido guiada. Procuramos incentivar que o espírito livre de cada estudante fizesse suas próprias descobertas.

4.5 Reflexão sobre os resultados do EM

Na semana posterior ao nosso EM, realizamos com os estudantes um momento de reflexão, a fim de fazermos um balanço de tudo que foi observado ao longo da visitação. Optamos por fazer uma avaliação da saída de maneira não formal, sem provas e trabalhos, abrindo para dialogar com os estudantes e que fosse exposto o olhar deles acerca da atividade, utilizando-se apenas das anotações que haviam feito ao longo da visitação. Dessa maneira, buscamos que nossos estudantes possam se sentir mais relevantes e essenciais no projeto. Outros professores, que auxiliaram na saída, cederam tempo de suas aulas e dessa forma, conseguimos realizar uma roda de conversa com todos os estudantes juntos, a fim de que houvesse troca de experiências.

Inicialmente, perguntamos aos estudantes quem já haviam visitado algum local histórico anteriormente. Cerca de 75% nunca tinham visitado nenhum local dessa natureza. A outra parte (25%) disseram já ter visitado alguns museus e bibliotecas, mas nunca uma construção de séculos atrás. Uma parte desses estudantes disseram ter sentido uma satisfação diferente, sem saber explicar exatamente o que, ao se deparar com o espaço da fortaleza de Anhatomirim.

De maneira geral, os estudantes gostaram muito de realizar uma atividade fora da escola. Mencionaram que gostariam que mais atividades como essas ocorressem, inclusive em outras disciplinas. Ao observarmos como um todo, de 54 estudantes das duas turmas que trabalhamos, quase a metade deles disseram que as saídas são importantes para conhecer outros lugares, enquanto os demais participantes acharam relevante a atividade a fim de adquirir novos conhecimentos.

Da totalidade dos estudantes que realizaram a saída, apenas dois já haviam feito a visitação, 12 já tinha ouvido falar e o restante não tinha conhecimento da existência da fortaleza de Anhatomirim. Indagamos aos estudantes o porquê não terem conhecimento acerca do local.

A grande maioria relatou que desconhecia o local por estar localizado em outra cidade, outros, comentaram nunca terem visto a divulgação acerca da fortaleza.

Desse total, cerca de 12 estudantes destacaram a importância da saída para melhorar o convívio com os demais colegas e professores. Ao reforçarmos o questionamento sobre os aspectos mais relevantes do EM, uma parte dos estudantes, cerca de 24%, destacou a importância da saída por se tratar de uma atividade descontraída e fora do ambiente escolar. Outra porcentagem, cerca de 34% disseram que a saída lhes proporcionou um estímulo maior à curiosidade acerca da temática, fazendo com que buscassem informações adicionais sobre as fortalezas no retorno do EM.

A maior parte dos estudantes, cerca de 84%, nos relatou durante a conversa, que sentiram ter aprofundado seus conhecimentos acerca da história das fortalezas, bem como a própria história de Santa Catarina. O restante destacou que o conhecimento foi aprofundado de maneira parcial.

Também, indagamos sobre a possibilidade de futuramente os estudantes voltarem a visitar um espaço como os das fortalezas. Alguns deles, perguntaram da possibilidade de visitarmos a fortaleza da Ponta Grossa, por exemplo. Diante disso, indicamos que no caso da fortaleza em questão, é possível acessá-la por via terrestre, sem a necessidade de transporte aquaviário e que poderia ser feito durante as férias. Outros estudantes disseram que gostariam de conhecer outras construções como essas e se possível, outras mais antigas e de outros locais históricos.

Posteriormente, alguns estudantes, de maneira espontânea, disseram que passaram a ver até mesmo o meio ambiente com outros olhos. Ao realizarmos a travessia e a visitação à fortaleza, muitos deles ficaram surpresos com a imensidão dos espaços e como a natureza está integrada em todo aquele contexto. Duas estudantes disseram que, aliado à preservação dos espaços históricos, é fundamental que haja uma preocupação com todo o meio ambiente, não apenas no espaço da fortaleza, que é uma área de proteção ambiental.

Mais adiante, outros estudantes, também de maneira espontânea, comentaram o fato de poder realizar uma exploração do espaço com outros colegas. Um dos relatos, foi: “Conseguimos aprender juntos, durante a visitação, podemos trocar ideias com os professores, mas principalmente com outros colegas da turma, ajudando uns aos outros”. Alguns desses estudantes comentaram o fato de eventualmente se sentir mais à vontade ao trocar ideias com colegas da turma.

Imagem 21: Estudantes trocando experiências durante a visita, 2023



Fonte: Acervo do autor

A respeito do EM, perguntamos aos estudantes qual a percepção deles na realização de uma atividade desse tipo. Alguns disseram que esperam que os professores proponham atividades desse tipo, porém, que seria interessante a participação mais efetiva deles na elaboração de uma saída, dando sugestões de locais que gostariam de visitar.

Uma das últimas questões que levantamos juntamente com os estudantes, era a respeito do aumento do interesse pela temática que tínhamos visto inicialmente na aula e que foi experimentada *in loco*. Cerca de 65% dos estudantes disseram que, durante as aulas, ao se deparar com a temática da história do Brasil do século XVIII, o assunto não chamava muito sua atenção. Disseram que o assunto parecia distante. Entretanto, após a visita, passaram a olhar para o tema com “outros olhos”, pois não imaginavam que numa época tão recuada da nossa história, existiam construções daquele tipo. Determinado estudante disse: “visitamos uma fortaleza apenas, mas durante as aulas, estudamos que há várias outras espalhadas pelo Brasil, imagina como não são bacanas também?”

Posteriormente, uma estudante levantou a questão dos apagamentos da história indígena e negra nos espaços que havíamos visitado. Seu comentário lembrou a atividade que tínhamos realizado no laboratório de informática previamente, quando realizamos pesquisas no *blog* Santa Afro Catarina. Para ela, ficou visível que o espaço da fortaleza carece de referências mais explícitas acerca da contribuição desses povos para a edificação dessa construção. Relatou: “é incrível como toda a cultura negra que vimos no *site* não aparece em nenhum momento da visita”. Outro estudante mencionou o mesmo fato, no que diz respeito a cultura indígena. “É como se os portugueses que chegaram nesse local tivessem encontrado a terra vazia, sem ninguém morando”.

Encerramos nossa roda de conversa, fazendo um balanço geral do EM. Entendemos que outras questões provavelmente teriam sido levantadas, mas devido a limitação de tempo da disciplina de História (em Itajaí a disciplina dispõe de apenas dois períodos), nossa conversa se encerrou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do questionamento inicial que fizemos acerca do baixo interesse de parte dos estudantes sobre o tema da história do Brasil colonial, nossos primeiros passos, ainda dentro do ambiente escolar, mostrou-se extremamente desafiador. Observamos, ao longo das aulas, que essa situação observada em nossa prática docente, decorre, em determinada medida, de uma base que os estudantes deveriam ter desde os primeiros anos escolares. Esse problema na formação de assuntos históricos dos estudantes, nos anos iniciais da sua vida escolar, reflete em certa medida o baixo interesse deles nos assuntos históricos, especialmente referentes a história do Brasil. A partir dessas questões passamos a formular avaliações diagnósticas ao longo do ano letivo e na própria troca de ideias com os estudantes e demais professores.

Diante disso, ao longo de nossos encontros, procuramos diminuir essas lacunas juntamente aos estudantes, buscando propiciar um olhar diferente acerca desse período da história do Brasil. Entretanto, em muitos casos, esbarramos na própria limitação do tempo de aula e da cobrança de “vencermos” o conteúdo até o término do ano letivo, não desenvolvendo o tema da maneira que julgamos adequada.

Ainda assim, buscamos atrair a atenção dos estudantes ao longo das aulas. Como destacamos anteriormente, utilizamos alguns recursos de mídias como *data-show*, a fim de tornar o tema mais atrativo. Aos poucos, foi possível verificar momentos em que os estudantes se sentiam mais interessados na temática. Ao longo das explicações, alguns estudantes já perguntavam, mostravam-se surpresos e comentavam que na sua visão, guerras e fortalezas, por exemplo, existiam apenas fora do país.

Ao longo de nossas aulas, procuramos estimular a consciência histórica com os estudantes, uma das tarefas mais difíceis de serem empregadas, sobretudo na Educação Básica. Acreditamos que há muitas formas dos estudantes adquirirem algum tipo de consciência histórica, entretanto, destacamos que a disciplina de História tem um papel fundamental no desenvolvimento da reflexão acerca dos acontecimentos, bem como na maneira com que eles lidam historicamente com o passado.

Nessa direção, buscamos trabalhar para além do fato em si, além da História narrada nos livros. No decorrer de nosso trabalho, procuramos dar um sentido a tudo o que foi desenvolvido, visando explorar o máximo o que foi exposto durante as aulas. Em nossa prática, demos uma atenção especial à ideia do sentimento de pertencimento e identidade social dos estudantes diante do que foi visitado. Aos docentes, cabe adotar uma postura de levar os

estudantes a conhecer os espaços de memória, entretanto, sem um viés turístico, de mera contemplação, e sim estimulá-los a refletir e avaliar a construção dos “monumentos” históricos.

Ao longo do planejamento do EM, bem como a elaboração escrita do projeto, ficou claro como as normas, leis e diretrizes educacionais tratam esse tipo de atividade como uma tarefa de segundo plano. Entendemos que há uma necessidade das unidades de ensino preverem em seus PPP's a prática dessas atividades que extrapolam os muros da escola. Durante o ano letivo de 2023, a Escola João Paulo II estava discutindo seu PPP e pudemos contribuir para que fosse incluído no texto a prática do EM. Pensamos que as demais escolas possam realizar esse tipo de discussão com seu corpo letivo e estudantes. Também, que haja uma preocupação dos professores em incluir em seus planejamentos a realização dessas atividades, quando for possível, seguindo as normativas educacionais vigentes.

Outra dificuldade encontrada, ainda durante a preparação da saída, foi o desconhecimento dos estudantes sobre esses espaços de memória. Ao indagarmos acerca disso, muitos deles relataram nunca ter ouvido falar. Acreditavam que as saídas com as escunas turísticas eram apenas para visualizar as paisagens naturais. Nesse ponto, pensamos que há uma deficiência na divulgação desses espaços como locais históricos, tendo um grande apelo turístico, apenas. Os estudantes tinham em mente as saídas de escunas, porém, desconheciam em sua totalidade o viés cultural e histórico apresentado em nossa saída.

Alguns estudantes nos perguntaram se seria possível a realização dessa saída com os familiares deles, em outras ocasiões, pois acreditavam que o EM que elaboramos, da forma como foi, tinha sido pensado exclusivamente para a escola. Isso demonstra como o apelo turístico, por si só, não vem acompanhado do caráter educativo que as fortalezas desempenham ao longo dessas visitas. Sendo assim, pensamos que se há uma carência da divulgação desses espaços na sociedade, cabe a escola promover o acesso dos estudantes a essas informações e quando possível, como fizemos, levá-los a esses locais. Dessa forma, vislumbramos uma possibilidade de ocorrer uma melhor preparação dessas visitas por parte dos guias. Seria interessante pensarmos em cursos de formação voltados para esses profissionais, a fim de evitar eventuais equívocos ou informações imprecisas acerca daquele espaço. Em muitas ocasiões, as falas dos guias são direcionadas ao entretenimento dos turistas, sem uma maior preocupação com informações históricas mais relevantes.

Ainda durante a fase de planejamento da saída, outro problema que mereceu uma atenção foi a questão financeira. Uma vez que realizamos a saída para um local que inevitavelmente geraria gastos, em muitos casos esse detalhe pode ser decisivo. Embora

tenhamos realizado nosso EM numa escola pública de Itajaí, a realidade de nossos estudantes permitiu que a saída ocorresse sem muita dificuldade. Acreditamos que o perfil da escola, que traçamos anteriormente, contribuiu favoravelmente para o sucesso da saída. Entretanto, temos consciência que isso não se reflete na maioria das escolas públicas. Dessa maneira, entendemos que a legislação, juntamente com o envolvimento direto do poder público, devem prever meios para que os estudantes tenham acesso a esses locais, para ao menos mitigar o impacto financeiro. Dessa maneira, um número maior de estudantes poderia se beneficiar de atividades desse tipo. Ainda, pensar numa saída para a fortaleza de Anhatomirim partindo de Itajaí para Governador Celso Ramos já envolveu despesas, sendo que os locais distam cerca de 80 quilômetros. Realidade bem diferente seria pensar uma saída para a fortaleza partindo de locais mais distantes, do interior de SC, por exemplo. Portanto, qualquer que seja a saída para a fortaleza, seja das redondezas, seja de locais mais distantes, um planejamento financeiro precisa ser muito bem elaborado.

Ao realizarmos o EM para a fortaleza de Anhatomirim, podemos perceber que, embora os estudantes estivessem envolvidos ao longo da visitação, uma outra parcela deles encontrava dificuldades em fazer relações com o trabalhado em sala de aula, com o que estava sendo visto na fortaleza. Do total de estudantes, uma pequena parcela fazia reflexões mais elaboradas ou relações com as fontes audiovisuais e escritas que havíamos visto anteriormente em aula.

Diante disso, foi possível perceber que os estudantes tiveram uma percepção de que a fortaleza se tratava ao mesmo tempo de algo próximo e ao mesmo tempo distante. Algo próximo do ponto de vista geográfico, entretanto, distante, pois, a maioria não conhecia, e os poucos que tinham conhecimento, não faziam ideia da dimensão histórica que o local representa.

Também, foi possível notar que do grupo de estudantes que visitaram a fortaleza, nem todos tiveram um envolvimento mais efetivo na saída. Alguns deles encararam a atividade como um simples passeio. Acreditamos que num grande grupo, seja impossível que a totalidade dos envolvidos se dedique integralmente na atividade. Por outro lado, mesmo para esses estudantes que não se envolveram diretamente, apenas o fato de estarem em contato com o patrimônio histórico, pode servir de gérmen para a curiosidade no futuro de sua vida estudantil.

Vale destacar que o momento de troca de ideias que tivemos com os estudantes no retorno da atividade foi extremamente gratificante. Acima de tudo, eles ficaram admirados com tudo que vislumbraram ao longo da saída. Percebemos, ao longo dos relatos, a ênfase que os estudantes deram às belezas naturais como um todo. Ao nos focarmos na parte histórica, os relatos foram muito significativos, reforçando a ideia de que para eles, construções daquelas

inexistiam no Brasil e muito menos em Santa Catarina. Pensamos que a avaliação que fizemos, na forma de uma roda de conversas, se mostrou significativamente produtiva, uma vez que permitiu que os estudantes se expressassem de maneira mais livre, sem a formalidade de relatórios, provas ou trabalhos. Dessa maneira, percebemos o olhar deles, o que de fato chamou sua atenção e não àquilo que a prova eventualmente venha a exigir. Também, que os estudantes se sentiram importantes, primeiro por serem vistos pela escola e levados a um local histórico, segundo, por ter sido proporcionado um momento de fala.

Ao longo da visitação, foi possível perceber a ausência do papel desempenhado pelas comunidades negras e indígenas para a consolidação daquele espaço. Essa constatação também foi sentida por parte dos estudantes. Acreditamos que nosso planejamento ao longo das aulas foi fundamental para estimularmos os estudantes a voltar seus olhares para essas questões. Durante nossa roda de conversa, no retorno do EM, alguns deles levantaram essa questão, o que foi importante para chamarmos para a discussão aspectos da história dos povos originários e negros que contribuíram para a consolidação desses espaços. Acreditamos que, mesmo que a herança desses povos estejam ocultas ou apagadas, ainda assim, precisam ser melhor exploradas nesse tipo de visitação.

Curiosamente e para além de nosso assunto principal, observamos que os estudantes acabam por trazer à tona outros assuntos de outras áreas. Em determinado momento, alguns estudantes chamaram a atenção para questões de ordem ambiental. Alguns deles relataram problemas como a falta de lixeiras na fortaleza, objetos na água do mar e a quantidade de pessoas entrando e saindo diariamente da fortaleza e o possível impacto ambiental e histórico dessas atividades. Sendo assim, vimos através da fala dos estudantes, que um trabalho pensado inicialmente por nós como algo voltado para a História, pode ser muito bem elaborado para projetos interdisciplinares, envolvendo Ciências e Geografia, por exemplo.

Por fim, diante de tudo isso, concluímos que a investigação escolar é a abordagem mais adequada para a produção de uma aprendizagem significativa, onde o eixo principal é o estudo e a investigação do ambiente. Partindo de problemas de interesse para os estudantes, tende a recolher informações de diversas fontes e retirar conclusões dos problemas inicialmente colocados. Uma abordagem semelhante pode ser adotada num contexto informal, tendo sempre em conta as diferenças entre os contextos. Esta abordagem oferece uma articulação de estratégias metodológicas, possivelmente através do contato direto com elementos patrimoniais e da sua contextualização temporal, espacial, social e funcional em relação ao valor destas referências no passado e na atualidade. Sendo assim, foi possível constatar que, a partir do

contexto próximo ao estudante, vai sendo formulada uma noção mais efetiva do processo de ensino e aprendizagem, sendo possível planejar atividades a partir da comparação de conhecimentos, do questionamento, perguntas do tipo como foi/como é/o que mudou, proporcionando ganhos no processo de aprendizagem na Educação Básica. A realização do EM pode ser uma excelente ferramenta que auxilie a prática docente em seu dia a dia de sala de aula.

Como destacado no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, pensamos que a escola atual, aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar sua ação na solidariedade com o meio social, será capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.

ANEXO A

(Projeto de Estudo do Meio apresentado à Secretaria de Educação de Itajaí)MUNICÍPIO DE
ITAJAÍ**Secretaria Municipal de Educação**
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTALSecretaria Municipal de
EDUCAÇÃO**SAÍDA DE CAMPO**

UNIDADE DE ENSINO: Escola Básica João Paulo II

DIRETOR(A): Maria Karla Vicente

DIRETOR(A) ADJUNTO(A): Cristiane da Silva

SUPERVISOR(A) ESCOLAR: Karine Pianecer

COMPONENTE CURRICULAR: História

PROFESSOR(A) RESPONSÁVEL: Diego Vargas Barcelos

ANO/TURMA(S): 7º Ano e 8º Ano (Turmas: 701 - 702 - 703 - 704 - 802 e 803)

PLANEJAMENTO / SAÍDA DE CAMPO**HABILIDADES/COMPETÊNCIAS**

Objeto de Conhecimento "Resistências indígenas, invasões e expansão na América Portuguesa" em especial na habilidade "EF07HI10" ao prever "Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial"; e a habilidade "EF07HI11" "Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos" (BRASIL, 2019, p. 422-423).

Ao utilizarmos o Currículo Base do Território Catarinense utilizaremos o conteúdo previsto no documento que prevê o ensino "Registro de viajantes e navegadores em Santa Catarina no início do período colonial"; "Invasões e expansão na América portuguesa"; "A colonização das Américas e as diferentes resistências indígenas" e "Invasões européias no período colonial (franceses, holandeses e espanhóis)" (SANTA CATARINA, 2019, p. 442).

Na matriz do Município de Itajaí e como daremos ênfase no Estudo do Meio para a habilidade do 7º ano, destacamos: "Compreender o processo de colonização portuguesa e as trocas culturais estabelecidas entre colonizadores e colonizados" (ITAJAÍ, 2020, p. 397).

CHEKLIST/SAÍDA DE CAMPO

Redigir e encaminhar informativo aos pais e/ou responsáveis dos alunos, em tempo hábil, sobre o Planejamento/Saída de Campo, juntamente com uma Autorização Saída de Campo a ser preenchida e assinada.

Verificar/confirmar se as autorizações foram devidamente preenchidas e assinadas pelos responsáveis dos alunos.

Organizar uma listagem dos alunos, devidamente autorizados pelos pais e/ou responsáveis, com nº documento de identificação, nome completo do aluno, telefone(s) de contato, e nome do responsável que autorizou, devidamente assinada pela Direção da Unidade de Ensino – mantendo uma cópia na Secretaria Escolar e outra junto com o professor responsável.

Determinar que os alunos estejam devidamente uniformizados (ou camiseta 9ºano).

Consultar/informar o DAE com antecedência, organizando a merenda/lanche para Saída de Campo.

ROTEIRO, ALUNOS E RESPONSÁVEIS / SAÍDA DE CAMPO**DATA, HORÁRIO E LOCAL DE DESTINO**

20 de outubro de 2023, 08h00, Fortaleza Santa Cruz de Anhatomirim, Governador Celso Ramos/SC

CARACTERÍSTICAS DO LOCAL DA SAÍDA DE CAMPO

Fortaleza colonial construída durante o século XVIII. Juntamente com outras construções, era a defesa da Ilha de SC

ROTEIRO E DISTÂNCIA DO TRAJETO

Itajaí-Governador Celso Ramos (deslocamento terrestre), Governador Celso Ramos-Ilha de Anhatomirim (travessia aquática)

DATA E HORÁRIO DE SAÍDA DE RETORNO

20 de outubro de 2023, 17h00

TIPO DE TRANSPORTE (EMPRESA PRIVADA OU MUNICIPAL)

Terrestre: Digitur (privada) - Aquática: Maresias Turismo (privada)

QUANTIDADE DE ALUNOS/FAIXA ETÁRIA: 84 alunos, entre 12 e 13 anos de idade**NOME DOS PROFISSIONAIS/PAIS (ACOMPANHANTES) NA SAÍDA DE CAMPO:**

1 – Diego Vargas Barcelos (professor responsável)

2 – Thayse Glacy Amaral Furtado (professora acompanhante)

3 – Lindemberg Matias de Araújo (professor acompanhante)

4 – Maria Karla Vicente (diretora)

5 – Karine Pianecer (Supervisora)

Inserir mais linhas se houver necessidade de listar mais profissionais e pais.

ASSINATURA DOS RESPONSÁVEIS PELA SAÍDA DE CAMPODocumento assinado digitalmente
DIEGO VARGAS BARCELOS
Data: 06/09/2023 09:40:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>_____
PROFESSOR(A) RESPONSÁVEL_____
SUPERVISOR(A) ESCOLAR_____
DIREÇÃO UNIDADE DE ENSINO

ANEXO B

(Autorização para realização da pesquisa)

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA BÁSICA JOÃO PAULO II**

Rua: Vereador Nestor dos Santos, s/n - CEP 88-810-671 - Itajaí - SC
Fone: 47 3246-2744 - 3346-9221 e-mail: ebjp@edu.itajai.sc.gov.br



AUTORIZAÇÃO

A diretora da Escola Básica João Paulo II, sra. Maria Karla Vicente, vem por meio do presente documento, AUTORIZAR o professor Diego Vargas Barcelos a utilizar o Estudo do Meio para a Fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirm (Governador Celso Ramos/SC) em sua dissertação de mestrado, que está sendo desenvolvida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Maria Karla Vicente

Diretora da Escola Básica João Paulo II

Maria Karla Vicente
Diretora Geral
Portaria nº 0333/2021
Escola Básica João Paulo II

Escola Básica João Paulo II
Rua Vereador Nestor dos Santos, 1426
Cordeiros - CEP 88810-670 - Itajaí/SC
(47) 3246-2744 / 3346-9221
ebjp@edu.itajai.sc.gov.br

Itajaí, 22 de novembro de 2023

ANEXO C

(Solicitação de Isenção para as fortalezas)



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA BÁSICA JOÃO PAULO II
Rua: Vereador Nestor dos Santos, s/n - CEP 88 310-671 - Itajaí - SC
Fone: 47 3246-2744 - 3346-9221 e-mail: ebjp@edu.itajaí.sc.gov.br

**OFÍCIO**

A diretora da Escola Básica João Paulo II, sra. Maria Karla Vicente, vem por meio do presente ofício, solicitar a ISENÇÃO da taxa de ingresso às fortalezas de Santo Antônio de Ratonos e Santa Cruz de Anhatomirim. A visitação ocorrerá no dia 15 de dezembro de 2023.

O grupo é composto por 90 PESSOAS (6 professores e direção e 84 alunos do Ensino Fundamental II).

Maria Karla Vicente
Diretora da Escola Básica João Paulo II

Maria Karla Vicente
Diretora Geral
Portaria nº 0333/2021
Escola Básica João Paulo II

Itajaí, 13 de dezembro de 2023

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Betina Maria. **O patrimônio de Florianópolis: trajetória da gestão para sua preservação.** Florianópolis: PPGGEO/UFSC, Dissertação de Mestrado, 2001.
- AGUIAR, R. L. S. de; OLIVEIRA, J. E. de; PEREIRA, L. M. (orgs.) **Arqueologia, Etnologia e Etno-história em Iberoamérica: fronteiras, cosmologia, antropologia em aplicação.** Dourados: Editora da UFGD, 2010.
- ARAÚJO, Sílvia Isabel Brochado. **“Só se ama o que se conhece...”: Contributos da História Local no Ensino de História.** Porto: FLUP, Dissertação de Mestrado, 2017.
- ASSUMPÇÃO, Jéssica Lícia da; PEREIRA, Pedro Mülbersted. A invisibilidade dos indígenas e dos negros nas histórias das fortalezas catarinenses e o Ensino de História. In: **Fronteiras: Revista Catarinense de História. Dossiê Ensino de História e relações étnico-raciais, nº 34,** 2019.
- AZEVEDO, Fernando de. Et. Al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. In.: **Sociedade em Debate.** Pelotas, nº 7 (2), 2001.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. *Ensino de História Local: Redescobrimdo Sentidos.* In: **Revista de História,** nº 15, João Pessoa (PB), p. 57-85, 2006.
- BARCELOS, Diego Vargas; BELLOMO, Harry Rodrigues. **Dicionário Biográfico do Brasil Colônia.** Porto Alegre: Letra e Vida, 2014.
- BARTHEL, Stela Gláucia Alves. **Arqueologia de uma fortificação: o forte Orange e a fortaleza de Santa Cruz, em Itamaracá, Pernambuco.** Recife: PPG Arqueologia, Dissertação de Mestrado, 2007.
- BECHLER, Rosiane da Silva Ribeiro. **Entre traçar histórias e tecer identidades: narrativas da historiografia didática regional sobre Santa Catarina.** Florianópolis: PPGE, UDESC, Tese de Doutorado, 2018.
- BECK, Anamaria. **A variação do conteúdo cultural dos sambaquis: litoral de Santa Catarina.** São Paulo: USP, Tese de Doutorado, 1972.

- BERGER, Paulo. **Ilha de Santa Catarina: relatos de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX**. Florianópolis: Editora da UFSC e Editora Lunardelli, 1996.
- BERTHO, Ângela Maria de Moraes. **Os Índios Guarani da Serra do Tabuleiro e a conservação da natureza**. Florianópolis: UFSC, Tese de Doutorado, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BODELÓN, Óscar Rico. **La ocupación española de Santa Catarina (1777-1778): una isla brasileña para Carlos III**. Salamanca: Departamento de História Medieval, Moderna y Contemporânea/Universidade de Salamanca, Tesis Doctoral, 2013.
- BONAMIGO, Zélia. **Comunidade Mbya-Guarani: economia e relações com a sociedade “atrevida”**. In: Revista Tellus: Campo Grande, ano 8, nº 14, 2008.
- BRANCHER, Ana (org.). **História de Santa Catarina: estudos contemporâneos**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BUENO, Míriam Aparecida. A importância do estudo do meio na prática de ensino em Geografia Física. In: **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia, vol. 29, nº 2, 2009.
- CABRAL, Oswaldo R. **As defesas da ilha de Santa Catarina no Brasil colônia**. Florianópolis: Lilas, 2021.
- _____. **História de Santa Catarina**. Rio de Janeiro: Laudes, 1970.
- CALDAS, Candido. **História Militar da Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: Lunardelli, 1992.
- CHMYZ, Igor. **A ocupação do litoral dos Estados do Paraná e Santa Catarina por povos ceramistas**. In: Estudos Brasileiros, nº 1, p. 7-43, 1976.
- CIDADE, Francisco de Paula. **Lutas ao sul do Brasil, com os espanhóis e seus descendentes**. Rio de Janeiro: Biblioteca Militar, 1948.
- CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CORRÊA, Carlos Humberto Pederneiras. **História de Florianópolis – Ilustrada**. Florianópolis: Insular, 2005.

DELGADO, Andréa Ferreira. *Configurações do campo do patrimônio no Brasil*. In: BARRETO, Euder Arrais ET. al. **Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados**. Goiânia: UFG, 2008.

DELGADO, Andréa Ferreira; MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Santa Afro Catarina: espaço urbano, história e educação patrimonial. In: PAIM, E. A.; GUIMARÃES, M. F. **Educar em tempos e espaços que se cruzam**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DELSON, Roberta Marx. **Novas vilas para o Brasil-Colônia: planejamento espacial e social no século XVIII**. Brasília: Ed. Alva-Ciord, 1997.

DIAS, Adriana Fabris. **A reutilização do patrimônio edificado como mecanismo de proteção: uma proposta para os conjuntos tombados de Florianópolis**. Florianópolis: PósARQ, UFSC, 2005.

DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos et. al. O estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores/as de Geografia: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 102, nº 261, 2021.

EGG, Ezequiel Ander. **Repensando la Investigacion-accion-participativa: comentarios críticos y sugerencias**. Vitoria-Gasteiz, Espanha, Servicio Central de Publicaciones Del Gobierno Vasco, 1990.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. **Educação patrimonial no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas**. São Paulo: Edições SM, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

_____. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. In: **Revista História Oral**, v. 9, nº 1, p. 125-141, 2006.

FORTES, Hugo Borges. **Canhões Cruzados**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 2001.

FOSSARI, Teresa Domitila. **A população pré-colonial Jê na Paisagem da Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2004.

FREIRE, Felisbela. **Os portugueses no Brasil: estudo histórico e crítico (século XVI ao século XIX)**. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 2000.

GALLO, Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. In: **Pro-Posições**. Campinas/SP, v. 24, nº 2 (71), 2013.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em História: reflexões e propostas para ações**. Erechim: Edelbra, 2012.

GOMES, Salvador; TONERA, Roberto. **A Fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim: curso de capacitação de condutores culturais e ambientais para a APA de Anhatomirim**. Florianópolis: SeCArte/UFSC, 2018.

GONÇALVES, Janice. *Em busca do patrimônio catarinense: tombamentos estaduais em Santa Catarina*. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho de 2011.

HICKENBICK, Claudia; SCHEMES, Elisa Freitas et. Al. A salvaguarda do patrimônio cultural imaterial em Santa Catarina e suas relações com o turismo cultural. In: **Revista Científica do Curso de Pós-Graduação em Turismo e Hotelaria da Universidade do Vale do Itajaí**. Itajaí: Univali, 2020.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **As Freguesias Luso-Brasileiras na Região da Grande Florianópolis**. Florianópolis: IPHAN, 2015.

ITAJAÍ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Itajaí**. Itajaí: UNIVALI, Departamento de Comunicação, 2020.

ITAJAÍ. **Projeto Político Pedagógico – Escola João Paulo II**. Itajaí, 2023.

JANUÁRIO, Jefte Brandão. **A Fortaleza de Santo Antônio de Ratores em Santa Catarina (Brasil) e o seu uso patrimonial**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Dissertação de Mestrado, 2017.

KNORST, Patrícia Andréa Rauber. Repensando alguns traços históricos de Santa Catarina. In: **Unoesc & Ciência – ACHS**, p. 198-205, 2012.

LLARENA, Marco Antonio Almeida. **O Estudo do Meio como uma alternativa metodológica para a abordagem de problemas ambientais urbanos na Educação Básica.** João Pessoa: PPGG/UFPB, Dissertação de Mestrado, 2009.

LITAIFF, Aldo; DARELLA, Maria Dorothea Post. Os índios guarani MBYA e o parque estadual da Serra do Tabuleiro. **XXII Reunião Brasileira de Antropologia.** Fórum de Pesquisa III: “Conflitos Socioambientais e Unidades de Conservação”. Brasília – julho de 2000.

LOPES, Danilo Eiji. História das práticas de estudos do meio em ensino de História. In: **Revista AngelusNovus**, Ano X, nº 15, 2019.

LOPEZ MARTÍN, Juan Antonio. Lassalidas de campo: mucho más que una excursión. In: **Revista de Formación del profesorado.** Girona, Espanha, nº 11, 2007.

MACHADO, Rosangela Maria de Melo. **Fortalezas da Ilha de Santa Catarina: um panorama.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.

MEDEIROS, Mércia Carréa de; SURYA, Leandro. *A importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio.* In: **ANPUH – Anais do XXV Simpósio Nacional de História:** Fortaleza, 25, p. 1-9, 2009.

MELLO, Amílcar D’Avila de. **Expedições: Santa Catarina na Era dos Descobrimentos Geográficos.** Florianópolis: Expressão, 2005.

MELLO, Flávia Cristina. **Aata TapéRupÿ – seguindo pela estrada: uma investigação dos deslocamentos territoriais por famílias Mbyá e Chiripá Guarani no Sul do Brasil.** Florianópolis: Dissertação de Mestrado, UFSC, 2001.

MENDES, Jeferson dos Santos. **Capitulações portuguesas na América meridional, 1762-1777: Histórias, Julgamentos e punições das autoridades coloniais.** Lisboa: FLUL, Dissertação de Mestrado, 2019.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **Século XVIII: século pombalino do Brasil.** Rio de Janeiro: Xerox, 1989.

MONTEIRO DE OLIVEIRA, Christian Dennys. Do Estudo do Meio ao turismo geoeducativo: renovando as práticas pedagógicas em Geografia. In: **Boletim Goiano de Geografia**, vol. 26, nº 1, 2006.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORAIS, Tomé Pedro. O uso do meio envolvente no desenvolvimento do conhecimento histórico. In: **Cadernos de África Contemporânea**. Vol. 2, nº 4, 2019.

MORELL, Jean Carlos; LUZ, Luciane da. Os Carijós de Massiambu: o melhor gentio da costa. In: SOUZA, Evandro André de Souza (org.). **A Ilha de Santa Catarina no século das grandes navegações**. Florianópolis: Indaial/Insular, 2013.

NASCIMENTO, Rogério Humberto Zeferino. O significado das escolas anarquistas para nossos dias. In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº 221, 2020.

NOELLI, Francisco Silva. **A ocupação humana na Região Sul do Brasil: arqueologia, debates e perspectivas**. In: Revista USP, nº 44, São Paulo: USP CCS, 2000.

_____. **Sem Tekohá não há Tekó: em busca de um modelo etnoarqueológico da aldeia e da subsistência Guarani e sua aplicação a uma área Domínio no Delta do Rio Jacuí-RS**. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, PUCRS, 1993.

OLIVEIRA, A. P.; GUSSO, L de C. S.; PEREIRA, F. B. C. L. *A Produção do Discurso sobre o Patrimônio Cultural Militar: os usos e desusos dos tombamentos das fortalezas no Brasil*. In: **GEOSUL**, Florianópolis, vol. 33, nº 69, p. 112-137, 2018.

PAIM, Elison Antonio; TAVARES, Isadora Nunes. A educação patrimonial em escolas e universidades. In: PAIM, Elison Antonio (org.). **Patrimônio Cultural e Escola: entrecendo saberes**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted. *Fortalezas abandonadas, saqueadas, redescobertas, restauradas, patrimonializadas: da democratização à pluralização do patrimônio*. In: **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, nº 32, p. 30-52, 10, 2019.

PANNUTI, Maria Regina Viana. (Coord.). **Estudos sociais: uma proposta para o professor**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

PAULI, Evaldo. **A fundação de Florianópolis**. 2ª edição. Florianópolis: Lunardelli, 1987.

PEREIRA, Juniá Sales; ORÍÁ, Ricardo. *Desafios Teórico Metodológicos da relação Educação e Patrimônio*. In: **Revista Resgate**, vol. XX, nº 23, p. 161-171, 2012.

PEREIRA, Pedro Mülbersted. **As dimensões educativas e o processo de patrimonialização das fortalezas de Anhatomirim, Ratonés e São José da Ponta Grossa**. Florianópolis: Tese de Doutorado, CED, UFSC, 2021.

_____. **O Processo de Patrimonialização da Fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim: discursos, restauro, usos (1970-1992)**. Florianópolis: Dissertação de Mestrado, CED: UFSC, 2016.

_____. *Turismo Educativo na Fortaleza de Anhatomirim*. IN: **Anais do XVI Encontro Estadual de História da ANPUH-SC**. Chapecó, p. 1-14, 2016.

PIAZZA, Walter Fernando. **A colonização de Santa Catarina**. Florianópolis: Lunardelli, 1994.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: Do monumento aos valores**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PRATS, Joaquín. el estudio de la historia local como opción didáctica ¿ destruir o explicar la historia? In: **Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora**. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

QUEIROZ, Maria Luiza Bertuline. **A Vila do Rio Grande de São Pedro: 1937-1822**. Rio Grande: FURG, 1987.

REBULI, Ivan Rodrigo. **A Fortaleza Nossa Senhora dos Prazeres (Ilha do Mel/PR) no século XVIII: aplicativo para dispositivos móveis para o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2020.

RÊGO, Eduardo Ernesto do. O Estudo do Meio como uma ferramenta essencial no Ensino de Geografia. In: **Anais do III Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. Natal, 2016.

RICHTER, Fábio Andreas. Em nome de um Estado: Protagonismo no Patrimônio Cultural Catarinense. In: **Patrimônio e Memória**. São Paulo, UNESP, v. 14, nº 1, p. 179-201, 2018.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem a Curitiba e Santa Catarina**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

SALVADOR, Angela Sabrine do Nascimento. **Entre Escritos e Vasilhas de Cerâmicas: o indígena na sociedade colonial da Ilha de Santa Catarina (séculos XVIII e XIX)**. Florianópolis: UFSC, Dissertação de Mestrado, 2017.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: COGEN, 2019.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis: COGEN, 2020.

SANTOS, Emmanuel Raimundo Costa Santos. **Para além de Tordesilhas: formação territorial e expansão da fronteira litorânea no Brasil colonial**. Florianópolis: Relatório de Pós-Doutorado, PPGG, UFSC, 2018.

SCHMITZ, Pedro Ignácio; ROGGE, Jairo Henrique. **Os Carijós do Litoral Meridional do Brasil: um espelho para os arqueólogos olharem os sítios arqueológicos**. São Leopoldo: Instituto Anchietano de Pesquisas, nº 73, 2017.

SILVA, Augusto da. **A Ilha de Santa Catarina e sua terra firme: estudo sobre o governo de uma capitania subalterna (1738-1807)**. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, USP, Tese de Doutorado, 2008.

SILVA, Caio Henrique Silveira da. **Passeios Pedagógicos: uma análise das Potencialidades educativas das visitas a museus na compreensão dos alunos do Ensino Fundamental II**.

SILVA, Josimar Soares da et. al. Aplicação da pesquisa-ação como alternativa para problemas na sala de aula. In.: **Anais III ENID/UEPB**. Campina Grande: Realize Editora, 2013.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Dicionário da História da Colonização Portuguesa no Brasil**. São Paulo: Verbo, 1994.

SILVA, Tathianni Cristini da. **O Patrimônio Cultural do Centro Histórico de Florianópolis: um estudo do papel dos Museus Histórico de Santa Catarina e Victor Meirelles na preservação e produção da cultura**. Florianópolis: PPGEP/UFSC, dissertação de mestrado, 2004.

SIMONI, Karine. Entre a Cruz e a Espada – Ensaio sobre o extermínio dos Carijós da Ilha de Santa Catarina. In: **Ágora**, nº 30, v. 14, Florianópolis, 1999,

SOARES, Fernanda Codevilla. **Arqueologia das fortificações: perspectivas**. Florianópolis: Lagoa, 2015.

SOUSA, Mariana Moreira Queiroz de. **Investigação de estruturas arqueadas pela teoria da estática gráfica**. Ouro Preto: Dissertação de Mestrado, UFOP, 2019.

SOUZA, Augusto Fausto de. *Fortificações no Brasil: época da respectiva fundação, Motivo determinado dela, sua importância defensiva, e valor Actual*. In: **Revista do Instituto Histórico Geográfico e Ethnográfico do Brasil**, nº 70, II parte, p. 5-140, 1885.

SOUZA, Sara Regina Silveira de. **A presença portuguesa na arquitetura da Ilha de Santa Catarina – séculos XVIII e XIX**. Florianópolis: UFSC, Dissertação de Mestrado, 1980.

_____. **As fortificações catarinenses: notas para uma revisão histórica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

SOUZA, Sergio Linhares Miguel de; CARVALHO, Evandro Luiz de. **Patrimônio Cultural: educação para o patrimônio cultural**. Rio de Janeiro: SEC/Inepac, 2014.

SPALDING, Walter. **Construtores do Rio Grande**. Porto Alegre: Sulina, 1969.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TONERA, Roberto. **A preservação das Fortalezas de Santa Catarina e as novas tecnologias de informação**. Montevideo: Espacio Cultural al pie de la Muralla, 2007.

TONERA, Roberto; OLIVEIRA, Mário Mendonça de. **As defesas da Ilha de Santa Catarina e do Rio Grande de São Pedro em 1786**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, nº 3, 2005.

UCHOA, Carlos Eduardo. **Fortalezas catarinenses: a estória contada pelo povo**. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 1992.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VEIGA, Eliane Veras da. **As fortificações catarinenses no Brasil colonial: introdução ao seu estudo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.