



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE HISTÓRIA

Samuel Victor Borba

**O lugar do Ensino de História nas monografias da graduação em História da UFSC  
(2013-2024)**

Florianópolis  
2025

Samuel Victor Borba

**O lugar do Ensino de História nas monografias da graduação em História da UFSC  
(2013-2024)**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel e Licenciado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Angelita da Conceição

Florianópolis

2025

Borba, Samuel Victor

O lugar do Ensino de História nas monografias da  
graduação em História da UFSC (2013-2024) / Samuel Victor  
Borba ; orientadora, Adriana Angelita da Conceição, 2025.  
95 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História,  
Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. História. 2. Ensino de História. 3. Trabalho de  
Conclusão de Curso (TCC). 4. Graduação em História - UFSC.  
5. História e Cultura Afro-Brasileira. I. Conceição,  
Adriana Angelita da. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em História. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**ATA DE DEFESA DE TCC**

Aos cinco dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, na sala trezentos e nove do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina, reuniu-se a Banca Examinadora composta pela Professora Adriana Angelita da Conceição, Orientadora e Presidente, pela Professora Mônica Martins Silva, Titular da Banca, e pela Professora Jaqueline Aparecida Zarbato, Suplente, designadas pela Portaria nº 52/2025/HST/CFH do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de arguirem o Trabalho de Conclusão de Curso do acadêmico **Samuel Victor Borba**, subordinado ao título: **"O lugar do Ensino de História nas monografias da graduação em História da UFSC (2013-2024)"**. Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, o acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, o mesmo foi arguido pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo o candidato recebido da Professora Adriana Angelita da Conceição a nota final 10,00, da Professora Mônica Martins Silva a nota final 10,00 e da Professora Jaqueline Aparecida Zarbato a nota final 10,00 sendo aprovado **com a nota final 10,00**. O acadêmico deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital à Coordenadoria do Curso de História até o dia dez de dezembro de dois mil e vinte e cinco. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato.

Florianópolis, 5 de dezembro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.a Adriana Angelita da Conceição



Documento assinado digitalmente

**Adriana Angelita da Conceicao**

Data: 05/12/2025 17:45:19-0300

CPF: \*\*\*.147.379-\*\*

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.a Mônica Martins Silva



Documento assinado digitalmente

**MONICA MARTINS DA SILVA**

Data: 05/12/2025 17:52:47-0300

CPF: \*\*\*.168.851-\*\*

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.a Jaqueline Aparecida Zarbato



Documento assinado digitalmente

**JAQUELINE APARECIDA MARTINS ZARBATO**

Data: 05/12/2025 17:48:48-0300

CPF: \*\*\*.425.869-\*\*

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Candidato Samuel Victor Borba



Documento assinado digitalmente

**SAMUEL VICTOR BORBA**

Data: 05/12/2025 17:57:07-0300

CPF: \*\*\*.894.659-\*\*

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
Campus Universitário Trindade  
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina  
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico Samuel Victor Borba, matrícula n.º 21101005, entregou a versão final de seu TCC cujo título é “O lugar do Ensino de História nas monografias da graduação em História da UFSC (2013-2024)”, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 09 de dezembro de 2025.



Documento assinado digitalmente

**Adriana Angelita da Conceicao**

Data: 09/12/2025 17:39:57-0300

CPF: \*\*\*.147.379-\*\*

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

Orientadora

Profa. Dra. Adriana Angelita da Conceição.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por me fortalecer e me permitir chegar até aqui.

Agradeço à minha orientadora, professora doutora Adriana Angelita da Conceição, pelas conversas, pelo apoio e pela paciência em cada etapa deste trabalho.

Agradeço também à banca examinadora, composta pela professora doutora Mônica Martins Silva e pela professora doutora Jaqueline Aparecida Zarbato, pelas pertinentes sugestões.

Agradeço igualmente à professora doutora Jocemara Triches pela orientação e confiança, que me auxiliaram na conclusão desta jornada.

À doutora Laura Josani Andrade Correa, à mestranda Marilú Lima de Oliveira e a todas as pessoas do Núcleo de Pesquisa e Produção do Conhecimento (NPPC) da Escola do Legislativo da ALESC, deixo meu agradecimento pelo acolhimento e pelas trocas que tanto contribuíram para minha formação.

Agradeço ao meu pai, Edson, à minha mãe, Madalena, ao meu irmão, André, e a toda a minha família pelo apoio, pelo incentivo e por estarem ao meu lado.

E agradeço, de forma muito especial, à minha companheira de caminhada, Emyli, pela parceria, pela compreensão e por todo o carinho que me sustentou ao longo desse percurso.

## RESUMO

Esta monografia, como Trabalho de Conclusão de Curso, busca identificar qual é o lugar do campo investigativo em Ensino de História nas monografias do curso de graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre os anos de 2013 e 2024. A pesquisa foi dividida em quatro momentos. No primeiro, contextualiza-se a trajetória do Ensino de História no Brasil e, especificamente, no curso de História da UFSC, por meio da investigação de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e da oferta de disciplinas optativas dos Laboratórios de Ensino de História. No segundo momento, realiza-se o mapeamento e a categorização dos TCCs que abordam o Ensino de História, adotando-se a Análise de Conteúdo temática, fundamentada na técnica de análise categorial proposta por Bardin (2016). No terceiro momento, procede-se à interpretação e à análise a partir das categorias previamente definidas. Por fim, o quarto momento apresenta as motivações e os desafios dos discentes na elaboração de suas monografias, conforme registrado nos próprios trabalhos. As categorias identificadas que sintetizam as principais recorrências encontradas nas produções acadêmicas foram: “História e Cultura Afro-brasileira”, “Formação, Saberes e Práticas Docentes”, “Uso de Linguagens Alternativas no Ensino de História” e “Livro Didático”. A análise considerou títulos, resumos, palavras-chave, introduções e considerações finais de 24 trabalhos vinculados ao Ensino de História, sendo realizada uma leitura integral daqueles classificados na categoria “História e Cultura Afro-brasileira”. Os resultados indicam que o espaço dedicado ao Ensino de História, em um curso que habilitava para licenciatura e bacharelado, dentro do recorte selecionado, permaneceu reduzido, com pouco mais de 5% do total de 402 trabalhos disponíveis no Repositório Institucional (RI).

**Palavras-chave:** Ensino de História; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); Graduação em História – UFSC; História e Cultura Afro-Brasileira.

## ABSTRACT

This monograph, as an Undergraduate Thesis, seeks to identify the place occupied by the field of History Education research within the undergraduate History program monographs at Federal University of Santa Catarina (UFSC) between 2013 and 2024. The study was divided into four stages. In the first, the trajectory of History Education in Brazil and, more specifically, in the UFSC History program is contextualized through an examination of its Political Pedagogical Project (PPP) and the offering of elective courses from the History Teaching Laboratories. In the second stage, the mapping and categorization of the monographs that address History Education is carried out using thematic content analysis, based on the categorical analysis technique proposed by Bardin (2016). In the third stage, interpretation and analysis are carried out based on the previously defined categories. Finally, the fourth stage presents the students' motivations and challenges in writing their monographs, as recorded in the works themselves. The categories identified as synthesizing the main recurring themes found in the academic productions were: "Afro-Brazilian History and Culture," "Teacher Education, Knowledge, and Teaching Practices," "Use of Alternative Languages in History Teaching," and "Textbook." The analysis considered the titles, abstracts, keywords, introductions, and final remarks of 24 works related to History Education, with full readings conducted for those classified under "Afro-Brazilian History and Culture." The results indicate that the space dedicated to History Education within a program that qualified students for both teaching and research remained limited within the selected timeframe, representing just over 5% of the 402 works available in the Institutional Repository (RI).

**Keywords:** History Education; Undergraduate Thesis; History Undergraduate Program – UFSC; Afro-Brazilian History and Culture.

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1: Número de TCCs exclusivos do Curso de Graduação em História da UFSC disponibilizados no RI | 37 |
| Gráfico 2: Distribuição dos TCCs por Campo de Investigação                                            | 39 |
| Gráfico 3: Número de TCCs sobre Ensino de História por ano                                            | 40 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Categorias e códigos identificados.                                           | 41 |
| Quadro 2 – Orientadores(as) das monografias vinculadas à temática do Ensino de História. | 42 |
| Quadro 3 – Linguagens alternativas presentes nas monografias (2013-2024).                | 52 |
| Quadro 4 – Assuntos presentes nas monografias que abordam livros didáticos.              | 54 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                       |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                              | <b>11</b> |
| <b>2 CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>                                                                          | <b>14</b> |
| 2.1 UM BREVE PANORAMA DA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO<br>BRASIL.....                                             | 14        |
| 2.2 ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO<br>CURSO DE HISTÓRIA DA UFSC.....                    | 22        |
| 2.3 INVESTIGANDO AS DISCIPLINAS OPTATIVAS DE LABORATÓRIOS DE<br>ENSINO DE HISTÓRIA.....                               | 32        |
| <b>3 MAPEANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS TCCS DO CURSO DE<br/>HISTÓRIA DA UFSC.....</b>                                 | <b>35</b> |
| <b>4 O QUE ENSINAM OS TCCS DE HISTÓRIA SOBRE ENSINAR HISTÓRIA?.....</b>                                               | <b>45</b> |
| 4.1 FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES.....                                                                        | 45        |
| 4.2 USO DE LINGUAGENS ALTERNATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....                                                         | 51        |
| 4.3 LIVRO DIDÁTICO.....                                                                                               | 54        |
| 4.4 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....                                                                           | 59        |
| <b>5 MOTIVAÇÕES E DESAFIOS NOS TRABALHOS EM ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>                                               | <b>69</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                    | <b>73</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                               | <b>75</b> |
| MONOGRAFIAS ANALISADAS.....                                                                                           | 81        |
| <b>APÊNDICE A – DISCIPLINAS OPTATIVAS DE LABORATÓRIO DE ENSINO DE<br/>HISTÓRIA PRESENTES NO CURRÍCULO 2007.1.....</b> | <b>84</b> |
| <b>APÊNDICE B – DISCIPLINAS OPTATIVAS DE LABORATÓRIO DE ENSINO DE<br/>HISTÓRIA OFERTADAS ENTRE 2013 E 2024.....</b>   | <b>86</b> |
| <b>APÊNDICE C – MONOGRAFIAS VINCULADAS ÀS TEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO<br/>E ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>                     | <b>90</b> |
| <b>APÊNDICE D – MONOGRAFIAS VINCULADAS AO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>                                                 | <b>94</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasce a partir da preocupação com o lugar que o Ensino de História, enquanto campo de pesquisa interdisciplinar entre a História e a Educação (Cerri, 2005), ocupa no curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>1</sup>. Essa inquietação surge a partir de minha experiência discente, que, estando na fase final da graduação, percebo o Ensino de História na UFSC como um campo ainda não suficientemente valorizado nem tratado com a centralidade que sua importância formativa requer, considerando que a maioria dos egressos atuará na Educação Básica, onde se constitui, em grande medida, a relação da sociedade com o saber histórico.

Além disso, este trabalho surge do interesse e do reconhecimento da importância do Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira, tema que, desde a promulgação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), integra o currículo oficial da rede de ensino. Passados mais de vinte anos, indagamos se o tema é também objeto de debate no curso de História da UFSC.

Diferentes espaços contribuíram para que eu desenvolvesse o interesse pela Educação e pelo Ensino de História. As conversas com docentes, entre elas a professora doutora Jocemara Triches e a professora doutora Adriana Angelita da Conceição (que me orientou na escrita deste TCC) foram muito importantes nesse percurso. Além disso, a experiência do estágio não obrigatório na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC) me auxiliou a refletir sobre a dimensão educativa, especialmente por meio dos diálogos com a doutora Laura Josani Andrade Correa e a mestrandia Marilú Lima de Oliveira, integrantes do Núcleo de Pesquisa e Produção do Conhecimento (NPPC) da Escola do Legislativo, do qual fiz parte.

Este estudo parte de um recorte específico: o currículo de 2007.1, que esteve vigente até o ano de 2022, e que oferecia uma habilitação única: bacharelado e licenciatura em História. Assim, a formação foi pensada com base na articulação entre às práticas de ensino e de pesquisa histórica, visando à constituição do profissional historiador-professor<sup>2</sup>. No entanto, questionamos se de fato a pesquisa em Ensino de História foi contemplada em sua produção acadêmica.

---

<sup>1</sup> O curso de História está localizado em Florianópolis (SC), na modalidade presencial, com oferta anual de 90 vagas distribuídas entre os turnos matutino e noturno, com duas entradas anuais.

<sup>2</sup> A proposta curricular vigente, entretanto, caminha em outra direção. A reformulação apresentada nos Projetos Pedagógicos de Curso de 2023.1 (UFSC, 2023a; UFSC, 2023b) visa à separação entre os dois graus, licenciatura e bacharelado, em consonância com as exigências do Ministério da Educação no que se refere à carga horária da formação docente.

Uma das maneiras de investigar essa questão é observar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), que podem ajudar a compreender o espaço ocupado pelo Ensino de História e os caminhos trilhados nessa área pelos discentes. Dessa forma, o objetivo geral do trabalho é identificar qual é o lugar do Ensino de História nas monografias da graduação em História da UFSC, entre os anos de 2013-2024.

Os objetivos específicos que conduziram a pesquisa, foram: investigar como o Ensino de História é apresentado no Projeto Político Pedagógico do Curso de 2006; mapear os TCCs que abordam temáticas relacionadas ao Ensino de História; Elaborar categorias de análise que possibilitassem compreender as principais recorrências nessas monografias e; Analisar os trabalhos que abordam o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

A metodologia compreende a adoção da Análise de Conteúdo temática, com base na técnica de análise categorial (Bardin, 2016). Assim, organizamos a análise em três pólos: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fonte de pesquisa definida para o estudo foi o Repositório Institucional (RI) da UFSC, com um recorte temporal abrangendo os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) defendidos entre os anos de 2013 e 2024. Inicialmente, foi realizada uma busca no RI, com base na leitura dos metadados (título, resumo e palavras-chave) de todos os TCCs do período delimitado. A partir disso, foram selecionados o *corpus* de análise, constituído pelos trabalhos cujos metadados indicavam uma relação com o Ensino de História.

Após essa etapa, foi realizada uma leitura das introduções e considerações finais de cada trabalho pertencente ao *corpus*. Foram elaboradas categorias de análise, com o objetivo de compreender as principais tendências, recorrências e os caminhos trilhados pelos discentes que escolheram o Ensino de História como objeto de seus trabalhos finais da graduação. Por fim, foi realizada, considerando a importância para os objetivos da pesquisa, uma leitura integral dos trabalhos que abordam a História e Cultura Afro-brasileira.

A pesquisa foi organizada em quatro momentos. O primeiro contextualiza a trajetória de constituição do Ensino de História no Brasil e, especificamente, na UFSC, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e da oferta de disciplinas optativas de Laboratórios de Ensino de História. O segundo momento dedica-se ao mapeamento e à categorização dos TCCs que abordam o Ensino de História. No terceiro, realiza-se a interpretação e a análise dos trabalhos com base nas categorias previamente definidas. Por fim, o quarto momento busca apresentar as motivações e dificuldades apontadas pelos discentes na elaboração de suas monografias, conforme registrado nos próprios trabalhos.

Neste sentido, após a construção analítica da pesquisa, apresentamos as considerações finais que sinalizam para uma contradição entre a importância teórica da formação docente no projeto do curso de História da UFSC e a baixa adesão dos discentes ao tema do Ensino de História em seus TCCs.

Ao final do trabalho, encontram-se os seguintes apêndices, que serviram de base para a análise: o mapeamento das disciplinas de Laboratório de Ensino de História previstas no currículo (Apêndice A) e as efetivamente ofertadas no recorte da pesquisa (Apêndice B); o levantamento das monografias sobre Educação e Ensino de História (Apêndice C); e a amostra das monografias vinculadas ao Ensino de História que constituiu o *corpus* de análise desta pesquisa (Apêndice D).

## 2 CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

### 2.1 UM BREVE PANORAMA DA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Neste momento da pesquisa, propomos apresentar brevemente a trajetória do ensino de História no Brasil, tema abordado por diversas autoras(es), entre as quais se encontram Bittencourt (1993), Nadai (1993), Zamboni (2001), Guimarães (2012), Mistura e Caimi (2020), entre outras(os). Nesse aspecto, destacamos, para fins de organização, a proposta da pesquisadora Schmidt (2012), que propôs uma periodização para a história do ensino de História no Brasil, estruturada em quatro etapas principais. O objetivo é, a partir dessa estrutura, dialogar com as demais pesquisadoras, analisando como suas contribuições se articulam com cada uma das fases do modelo de Schmidt.

A primeira etapa é chamada “*Construção do código disciplinar da História no Brasil: 1838-1931*”. Segundo Schmidt (2012), o marco fundador da História como disciplina escolar no Brasil foi o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, influenciado por concepções europeias, especialmente francesas. A partir da segunda metade do século XIX, sua codificação acompanha o processo de construção do Estado Nacional. Com a proclamação da República, em 1889, a História, especialmente a do Brasil, ganha destaque para a “formação de um determinado tipo de cidadão” (Schmidt, 2012, p. 79). Esse vínculo se fortalece com a Revolução de 1930, em função das demandas nacionais, são produzidos e difundidos elementos constitutivos de uma cultura escolar, como manuais didáticos para alunos e manuais de didática da História para professores. Schmidt destaca ainda uma crescente pedagogização da História, influenciada pela Psicologia e pela Didática Geral, embora a transposição do conhecimento histórico para o ensino ainda estivesse distante da base científica da disciplina, situação que, segundo ela, persiste até hoje.

Desde os primeiros anos de construção do Estado Nacional, conforme Bittencourt (1993), a História proposta para o ensino era objeto de disputas entre diferentes grupos. Nesse contexto, a autora analisa os embates travados entre a “História Sagrada”, presente em diferentes textos escolares, e a “História laica”, de caráter positivista ou cientificista, destacando as disputas entre intelectuais que buscavam impor um conhecimento histórico leigo no espaço educacional então dominado pela Igreja Católica. Conforme Bittencourt, o ensino da História laica coexistiu com o da História Sagrada durante o Império, sendo apenas

com a instauração do regime republicano que a História Sagrada perdeu seu caráter obrigatório no ensino público.

As autoras Mistura e Caimi (2020), assim como Schmidt (2012), destacam dois marcos essenciais na história do Ensino de História no Brasil: a instalação do Colégio Imperial Pedro II, em 1837, e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. As autoras argumentam que esses marcos foram importantes para a institucionalização do Ensino de História no Brasil, definindo representações, práticas e os modos de criação, recepção e gestão da disciplina.

A instalação do Colégio Pedro II, primeira instituição de ensino seriado do país, foi concebida “como o estabelecimento padrão de ensino secundário do Brasil” (Mistura; Caimi, 2020, p. 97). Assim como Schmidt (2012) e Nadai (1993), as autoras destacam a forte influência francesa no ensino da História, com professores e alunos utilizando manuais e materiais didáticos vindos da França. Segundo as autoras:

A história disponível para estudo, nos manuais franceses, não era a da nação brasileira: estudava-se uma “História universal”, essencialmente ocidental, europeia, “civilizadora”. A história do Brasil, que ainda não existia em produção historiográfica marcada pelo “selo” do IHGB, era relegada ao papel de apêndice, desestruturada, uma sequência de biografias, nomes, fatos e datas (Mistura; Caimi, 2020, p. 97).

Assim como Mistura e Caimi (2020), Nadai (1993) aponta que essa história ensinada, era a “História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização” (Nadai, 1993, p. 146). A História do Brasil aparecia apenas como complemento, sem autonomia e com importância muito reduzida. Era deixada para os últimos anos do ensino ginasial, com poucas aulas, sem organização própria, funcionando como uma coleção de biografias de figuras ilustres, datas e batalhas.

Durante o processo de consolidação do Estado Nacional brasileiro, o IHGB foi criado com a função de socializar o conhecimento e construir uma narrativa historiográfica que inserisse o Brasil como parte da continuidade da civilização ocidental europeia. Ademais, na trajetória de consolidação do IHGB, foram produzidos “os chamados mitos ‘de nacionalidade’ ou ‘conceituais’” (Mistura; Caimi, 2020, p. 96). É nesse contexto que foram elaboradas as primeiras narrativas da História do Brasil, que se tornaram referências para a definição de fundamentos, currículos e práticas do ensino de História ao longo de várias décadas.

Com a República houve a necessidade de construir uma nova narrativa que afirme a nação (Nadai 1993; Schmidt, 2012; Mistura; Caimi, 2020), com uma “galeria de heróis, postos ou construídos, que alcançam e ultrapassam a escola como espaço de difusão”

(Mistura; Caimi, 2020, p.98). Assim, foram instituídos “feriados e festas cívicas quanto pela seleção dos personagens a serem cultuados” (Nadai, 1993, p.151). De acordo com Mistura e Caimi (2020, p. 98), a partir da consolidação do regime republicano, já existia um volume considerável de produção brasileira sobre a história pátria, tanto em termos de historiografia quanto de manuais didáticos, muitos dos quais criados especialmente para uso no Colégio Pedro II. Ainda de acordo com as autoras, as mudanças políticas ao longo da República levaram a ajustes curriculares que deslocaram e alocaram a história pátria na formação da identidade nacional.

A segunda etapa da periodização do ensino de História no Brasil, proposta por Schmidt (2012), é denominada “*Consolidação do código disciplinar da História no Brasil: 1931-1971*”. De acordo com a autora, esse processo de consolidação esteve em sintonia com as transformações da sociedade brasileira após a Revolução de 1930 e com projetos de reformas educacionais.

Destacam-se, nesse contexto, a reforma Francisco Campos (1931), a reforma Gustavo Capanema e a Portaria nº 1.045, de 1951, da reforma da Escola Secundária. Complementarmente, ações da Diretoria do Ensino Secundário, criada pelo MEC em 1946, e, posteriormente, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), ambos instituídos em 1953, marcaram as décadas de 1950 e 1960. Entre essas ações, encontram-se publicações de periódicos e manuais para a formação de professores, ofertas de cursos e estágios de aperfeiçoamento, além da realização de simpósios e jornadas de capacitação para o corpo técnico das escolas. Contudo, ao final desse período, emergem tensões com a proposta dos *social studies*, de influência norte-americana, que propunha um ensino interdisciplinar baseado em círculos concêntricos (família, escola, bairro, cidade e país), mas que acabava por diluir os conteúdos específicos da disciplina, sinalizando o início de uma crise no modelo tradicional.

Conforme Nadai (1993), a partir da década de 1920 inicia-se uma crítica à ênfase na história política e à cronologia que sustentava os programas de ensino da época, bem como à relação entre nacionalismo e militarismo. Além disso, educadores progressistas passaram a criticar a memorização excessiva, a passividade do aluno, a periodização política, a abordagem factual, entre outros aspectos. Reforçou-se, assim, a necessidade de reformular o ensino da disciplina. Entretanto, segundo a autora, as primeiras medidas concretas no sentido de renovar o ensino em geral (e o de História em particular) ocorreram com a instalação dos

primeiros cursos universitários voltados à formação de professores do ensino secundário, em 1934.

Ainda conforme Nadai (1993), a reformulação do Ensino de História se deu com a contribuição de cientistas estrangeiros, principalmente franceses, como Fernand Braudel, Lucien Febvre, Lévi-Strauss, entre outros. Ademais, segundo a autora, foi apenas nas décadas de 1950 e 1960 que essa renovação voltada ao “aprofundamento dos fundamentos científicos e do papel formador-crítico da disciplina” (Nadai, 1993, p. 155) alcançou a escola secundária. Apesar da superação da memorização excessiva e da noção de um registro objetivo e imparcial, o conteúdo ainda era orientado, segundo a autora, por um “discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e eurocêntrico” (Nadai, 1993, p. 155).

Havia uma continuidade na produção didática do Ensino de História em temas como “formação cívica”, “nacionalismo”, “história pátria” e “amor à pátria” persistindo ao longo das décadas na República, como elementos centrais no processo de instrução voltado à formação do “corpo nacional desejado” (Mistura; Caimi, 2020, p. 100). Como exemplos, destaca-se o primeiro volume da “História do Brasil” de Rozendo Sampaio Garcia e Maxim T. Carone (1946), a obra de Vicente Tapajós, de 1954, “História do Brasil”, e as histórias do Brasil para os ciclos colegial e ginásial dos autores R. Haddock Lobo (1967) e Brasil Bandecchi (1971) (Mistura; Caimi, 2020).

Essa permanência aponta como o Ensino de História foi mobilizado como instrumento de construção identitária e de legitimação do projeto nacional, demonstrando a força dos discursos oficiais na definição do que deveria ser lembrado, ensinado e valorizado nas escolas ao longo do século XX.

A terceira etapa da periodização proposta por Schmidt (2012) é intitulada “*Crise do código disciplinar da História no Brasil: 1971-1984*”. Essa crise se deu principalmente pela consolidação do ensino de Estudos Sociais no Brasil em substituição ao ensino de História e Geografia. Um ponto central desse processo foi a Lei nº 5.692, de 1971, que, durante a Ditadura Militar, tornou obrigatórios os Estudos Sociais, em um contexto de perseguição e censura a professores e profissionais de História, conforme destaca a autora. O ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, com carga horária máxima de duas horas semanais, durante apenas um ano do curso. A imposição dos Estudos Sociais, no entanto, gerou um amplo “movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História” (Schmidt, 2012, p. 86).

Sobre o ensino de História durante a Ditadura Militar, Mistura e Caimi (2020) acrescentam que:

A história dita tradicional, já predominante, serve bem ao regime, que a reforça em termos pedagógicos, estabelecendo as narrativas mortas, os mitos conceituais, as periodizações clássicas, a cronologia linear e progressiva, o estudo dos grandes homens. Ao espelho dos dirigentes da nação, também o ensino devia ser autoritário; o professor representava a autoridade, concedida politicamente, do conhecimento (Mistura; Caimi, 2020, p. 100).

Conforme Nadai (1993), o golpe de 1964 interrompeu um momento em que começavam a surgir novas experiências no ensino de História, com caráter problematizador e interpretativo. Discutiam-se novos métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas, com abertura para outras áreas das Ciências Humanas, ou seja, era um momento de novos olhares sobre o Ensino de História. Segundo a autora, “pela primeira vez, ensinou-se História, ensinando-se também seu método. Conteúdo e método ligados indissolivelmente” (Nadai, 1993, p. 156).

Para além das perseguições ocorridas no pós-golpe, a autora também trata das modificações legais, como a criação da licenciatura curta e a introdução dos Estudos Sociais, questão igualmente discutida por Schmidt (2012), como mencionado anteriormente. Sobre esse processo, Nadai afirma: “o controle sobre a disciplina histórica relacionou-se sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros” (Nadai, 1993, p. 158).

Por fim, a última fase da periodização proposta por Schmidt (2012) é denominada “*A reconstrução do código disciplinar da História: 1984/...*”. Essa etapa é marcada por dois acontecimentos centrais: o fim da ditadura militar e a crescente crítica aos Estudos Sociais. Esse movimento crítico, que contou com educadores e professores de História, com destaque para a atuação da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH), impulsionou a reivindicação pela retomada do ensino de História na educação básica. Segundo a autora, esse período foi caracterizado por diversas propostas curriculares e por disputas entre diferentes projetos de ensino. Nesse contexto, “a produção dos parâmetros curriculares nacionais, especificamente o de História, pode ser vista como um dos momentos deste confronto” (Schmidt, 2012, p. 88).

Segundo a autora, de meados da década de 1980 até o final da década de 1990, houve um embate entre propostas que buscavam novos referenciais para o ensino da disciplina. De um lado, havia projetos reformistas que incorporavam perspectivas da história dos

movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores que sugeriam novas concepções metodológicas, como a história temática influenciada pela escola dos Annales, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Conforme Schmidt, “este confronto está relacionado ao contexto em que a sociedade brasileira, recém-saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos” (Schmidt, 2012, p. 88).

De acordo com Schmidt (2012), gradativamente, a Didática da História foi se afastando da História acadêmica. Isso levou à formação de um código disciplinar do ensino de História mais centrado na lógica da cultura escolar, e não tanto na lógica da produção científica da História. Essa separação acabou privilegiando uma abordagem mais técnica e instrumental, preocupada com métodos e transposição didática, enquanto as dimensões mais amplas do pensamento histórico e da cultura histórica ficaram em segundo plano. No entanto, no século XXI, surgem tentativas, no Brasil e em outros países, de reconstruir o código disciplinar da História buscando articular de forma mais orgânica a cultura histórica e a cultura escolar.

Além disso, conforme Mistura e Caimi (2020), o movimento de abertura das perspectivas no campo do Ensino de História, com a crise da Ditadura Militar e o processo de redemocratização, acompanhou as transformações interpretativas da historiografia de sua época. Esse processo marca um afastamento da tradição positivista e aproxima-se de uma abordagem marxista, que valoriza a análise das relações sociais, das desigualdades, luta de classes e dos sistemas de produção presentes na história do Brasil. De acordo com as autoras, ao final da década de 1980 e início dos anos 1990, novas correntes historiográficas vindas da Europa começaram a influenciar o cenário brasileiro. Essas influências promoveram um diálogo mais consistente entre a produção acadêmica e a prática escolar, resultando em uma revisão crítica dos currículos, uma nova forma de pensar o ensino de História e influenciando políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Zamboni (2001) destaca que, a partir da década de 1980, surgiram novos olhares sobre os professores, reconhecendo-os como sujeitos com saberes e práticas próprias, ainda pouco explorados. A redemocratização favoreceu o crescimento das pesquisas na área e, inspirados pela História Nova francesa, pesquisadores passaram a adotar novos referenciais teóricos e temáticos. Se antes a concepção de ensino era centrada na exaltação da memória nacional e dos heróis, com foco na formação da cidadania, passou a incorporar temáticas do cotidiano, “a memória do homem comum” (Zamboni, 2001, p. 109) e novas abordagens metodológicas. Como apontado pela autora, o ensino de História passou a ser compreendido como um campo

de pesquisa próprio, com práticas que vão além da sala de aula. Já nos anos 1990, intensificou-se a busca por novos enfoques sobre a prática docente e os saberes dos professores, embora essas temáticas ainda fossem pouco valorizadas nas pesquisas e na formação docente.

Para Guimarães (2012), no entanto, o repensar de temas, dos pressupostos e das interpretações inicia-se a partir dos anos 70, no campo da produção historiográfica acadêmica, e passa a ganhar espaços em associações como a ANPUH, SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), entre outras, além de congressos, seminários e debates. Assim, passa-se a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de história e reformas dos currículos, sendo os anos 80 marcados por discussões e propostas de mudanças. Assim, a autora destaca um movimento de resistência ao projeto educacional elaborado e implementado na Ditadura Militar ainda durante o regime.

Com o fim do governo autoritário e o processo de redemocratização, ganham mais força as vozes que demandavam por um currículo mais inclusivo no ensino em geral e, de modo particular, no Ensino de História. A Constituição de 1988 já sinalizava as transformações e as conquistas que marcariam as décadas seguintes. Como apontam os autores Lima, Pereira e Dias:

Foi somente a partir de 1988, com a promulgação da chamada “Constituição cidadã” em nosso país, que possibilidades de transformações no âmbito da educação e, mais especificamente, do ensino de História, no que diz respeito ao conhecimento sobre as histórias e culturas afro-brasileiras, passam a ter o reconhecimento do Estado Brasileiro, através do texto constitucional que determina, em seu artigo 242, que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Lima; Pereira; Dias, 2023, p. 66-67).

Esse reconhecimento, ainda que inicial, abriu caminho para mais avanços nas décadas seguintes. Entre as conquistas que marcaram o cenário educacional, pode-se destacar a Lei 10.639, de 2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Conforme Fernandes (2005), essa legislação possibilitou a construção de uma educação multicultural na escola brasileira. Posteriormente, foi promulgado a Lei 11.645, de 2008, que amplia a anterior incluindo no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).

A Lei 10.639/03, de acordo com os autores Oliva e Conceição, é “herdeira ainda de autênticos momentos históricos das lutas antirracista e anticolonial mundial e nacional” (Oliva; Conceição, 2023, p. 8). Ademais, os autores apontam que a Lei é

resultado da insurgência, da ação anticolonial e da luta antirracista dos movimentos sociais e intelectuais negros/as e seus/as aliados/as que por décadas denunciaram e travaram suas batalhas contra o racismo e o colonialismo intelectual que sempre estiveram nos alicerces da nossa história e do sistema educacional (Oliva; Conceição, 2023, p. 8).

Assim, a Lei, resultado de uma longa trajetória de mobilização e enfrentamento contra o racismo estrutural e o colonialismo intelectual presente nas bases do sistema educacional, “foi o marco zero das políticas antirracistas no sistema educacional brasileiro sendo contemporânea às primeiras políticas de ação afirmativa para negros/as em universidades públicas brasileiras” (Oliva; Conceição, 2023, p. 9).

Conforme Lima, Pereira e Dias (2023), a luta antirracista está presente nas escolas, e tem provocado tensionamentos e mudanças (às vezes suaves, outras vezes mais intensas) tanto em contextos mais engajados, de professores politicamente comprometidos, quanto naqueles mais resistentes. Segundo os autores, a Lei 10.639/03 é um marco nesse processo, e vem funcionando como “motor”, no sentido de gerar a tensão produtiva, e “escudo”, no sentido de dar respaldo legal, para práticas educativas antirracistas, ainda que o enfrentamento do racismo exija uma construção contínua e compartilhada entre todos os envolvidos na comunidade escolar.

Entretanto, como alertam Oliva e Conceição (2023), a descolonização dos currículos não representa a imediata descolonização das mentes. Conforme os autores:

Sim, devemos reconhecer os avanços na luta por uma educação antirracista no país. Mas o movimento iniciado no começo do século com a Lei 10.639/03 e as políticas de ações afirmativas em algumas universidades teve também seus limites (e suas reações em contrário). Uma história fendida por fenômenos como o colonialismo, racismo, elitismo, sexismo e escravidão não se transforma da noite para o dia. Apesar dos ventos antirracistas soprados (seus efeitos ainda estão em curso e poderão fazer colapsar essas estruturas), as lógicas e práticas tecidas pelas heranças da modernidade-europeia-colonial-racista continuam vigorosas. Nossos currículos estavam menos eurocêtricos, mas ainda eram eurocêtricos. Nos nossos livros didáticos, as histórias africanas e afro-brasileiras apareciam em diversos capítulos, mas sua presença não era comparável em termos de espaço e atenção à história europeia (Oliva; Conceição, 2023, p. 21-22).

Nesse sentido, a Lei é tanto conquista quanto processo. Ela é fruto de uma luta histórica, mas também abre caminho para novas disputas e ações, porque o racismo continua existindo. Portanto, sua implementação é uma luta em curso (Lima; Pereira; Dias, 2023). Ainda em 2005, portanto dois anos depois de sancionada a Lei, Fernandes alertava: “não podemos esquecer que muito ainda precisa ser feito para que a Lei não se torne letra-morta e venha contribuir, de fato, para uma educação multicultural” (Fernandes, 2005, p. 384).

Por fim, é importante ressaltar que a última fase da periodização proposta por Schmidt (2012) é uma fase ainda em aberto, considerando que passamos pela aprovação em 2017 da Base Nacional Curricular Comum que coloca o componente curricular de História em constante desafio de proposição quanto à missão de contribuir com a formação da consciência histórica entre as crianças e jovens que concluem a Educação Básica no nosso país. Abre-se espaço para discussões e para a luta por um ensino mais democrático e inclusivo. Neste sentido, após esse breve panorama que expôs a historicidade do Ensino de História no Brasil, passaremos a analisar algumas questões referentes ao curso de Licenciatura e Bacharelado em História da UFSC.

## 2.2 ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFSC

O Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>3</sup> do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é um documento que nos permite localizar e compreender os fundamentos da formação oferecida no curso de graduação em História na UFSC, além de permitir entender também de que forma o Ensino de História está inserido no currículo e qual é sua importância dentro da estrutura formativa. Datado de junho de 2006, o PPP que será aqui discutido acompanhou um novo currículo, aprovado pela Portaria no 246/PREG/2006 de 09 de novembro de 2006, e progressivamente implantado a partir do primeiro semestre de 2007. Esse currículo permaneceu vigente até o final de 2022. No primeiro semestre de 2023, novos Projetos Políticos Pedagógicos e novos currículos entraram em vigor, marcando a separação entre licenciatura e bacharelado.

O PPP situa o curso em seu contexto histórico, social e acadêmico, e apresenta, entre outros pontos, as bases legais, a concepção teórico-metodológica, o perfil profissional esperado dos egressos, as metas e os objetivos da formação, a organização curricular e o detalhamento das disciplinas.

O documento descreve como objetivo a formação de um historiador crítico e consciente, alinhado à perspectiva do “Ofício do Historiador” de Marc Bloch, que destaca o caráter reflexivo e comprometido da profissão, e destaca, ainda, a indissociabilidade entre as práticas de ensino, pesquisa e difusão histórica, enfatizando a vinculação entre trabalho didático, produção de conhecimento e divulgação científica. Segundo o PPP, “a formação do profissional de História se fundamenta no exercício destas práticas. “Pesquisar” e “ensinar”

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://graduacaohistoria.paginas.ufsc.br/files/2012/03/ppp.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

são objetivos caros e indissociáveis ao seu ofício” (UFSC, 2006, p. 4). Além disso, o documento destaca também a importância do estudo crítico-reflexivo da historiografia vigente e da abertura às práticas de pesquisa e ensino, assegurando que o graduando aprofunde-se nos debates atuais.

Assim, o PPP do Curso de História da UFSC propõe a formação de um profissional que una ensino, pesquisa e difusão do conhecimento de forma indissociável. Dessa forma, a formação em História na UFSC buscou integrar as dimensões do bacharelado e da licenciatura, como partes essenciais do “Ofício de Historiador” (UFSC, 2006, p. 30), em uma perspectiva que remete à visão de Marc Bloch, que destaca a obrigação do historiador de difundir e explicar seus trabalhos, devendo, além de dominar tanto a investigação rigorosa do passado, saber comunicar-se no mesmo tom, “aos doutos e aos escolares” (Bloch, 2002, p. 41). Assim, a prática de ensinar História e a de pesquisá-la são percebidas como faces do mesmo ofício.

O PPP apresenta um conjunto de áreas temáticas que estruturam a produção acadêmica do Departamento de História, destacando as seguintes: “Imigrações”, “Migrações”, “Meio Ambiente”, “Religiões e Religiosidades”, “Saúde e Medicina”, “História Indígena”, “Gênero e História das Mulheres”, “Trabalhadores e Movimentos Sociais”, “Escravidão e Afrodescendentes no Brasil e em Santa Catarina”, “Vídeo, Cinema e Multimídia” e “Artes e Políticas Culturais” (UFSC, 2006, p. 9). Essas áreas temáticas abrangem, em sua maioria, campos voltados à História Social, Cultural e Ambiental, e mostram a diversidade de objetos e abordagens presentes na formação. Entretanto, observamos a ausência explícita de uma linha dedicada ao Ensino de História, enquanto campo específico de reflexão sobre a prática docente e a educação histórica. Apesar da referência à produção de vídeos, livros eletrônicos didáticos e materiais de divulgação científica na linha “Vídeo, Cinema e Multimídia”, essa relação se estabelece de maneira indireta. Essa ausência indica uma lacuna na articulação formal entre a formação de historiadores e a reflexão crítica sobre a prática do ensino de História, aspecto que seria fundamental para um curso que visa preparar profissionais tanto para a docência quanto para a pesquisa.

O PPP apresenta brevemente o processo de criação do Curso de Graduação em História no estado de Santa Catarina, que teve sua origem na Faculdade Catarinense de Filosofia, fundada em 1951. O curso foi oficialmente autorizado em 1954 e, em 1957, desdobrou-se em dois cursos distintos: História e Geografia. A formação combinava disciplinas específicas de História, como História Antiga, História do Brasil, História da América, História Contemporânea e Cultura Ibérica. Também eram oferecidas disciplinas

pedagógicas voltados à formação docente: Didática Geral e Específica, Fundamentos Sociológicos da Educação e Fundamentos Biológicos da Educação. No início da década de 1960, a Faculdade foi incorporada à Universidade Federal de Santa Catarina. Segundo o documento, esse momento representou um grande empenho do corpo docente na estruturação da bibliografia das disciplinas e no desenvolvimento do binômio ensino-pesquisa, ou seja, a integração entre a prática pedagógica e a produção de conhecimento científico.

Segundo o documento, a reforma curricular, implementada em 1991 após debates da década de 1980, definiu um perfil integrado para o profissional de História, unindo formação crítica, preparo para a docência e a pesquisa. Assim, “a unificação das habilitações – licenciatura e bacharelado – foi vista como um meio de recuperação de domínio completo sobre a formação do profissional de História” (UFSC, 2006, p. 17).

Em 1999, teve início um processo de rediscussão do currículo do Curso, impulsionado por transformações internas no Departamento e pelas propostas advindas do Fórum das Licenciaturas na UFSC. As discussões apontaram a necessidade de maior articulação entre as disciplinas, da flexibilização do percurso formativo, da revisão de ementas e da ampliação da prática profissional, nesta incluído o ensino, desde as fases iniciais. No entanto, a tramitação foi interrompida em 2002, em função da publicação das novas diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas, o que exigiu a reformulação dos debates e a elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico a partir de 2003.

Vários documentos legais orientaram e deram suporte à proposta do PPP, e em sua grande maioria, estão relacionados à formação dos professores ou tratam parcialmente sobre o tema. Um exemplo são as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 13/2002, de 13 de março de 2002, que definiu, entre outros aspectos, a necessidade de o PPP abordar as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura, além de delinear o perfil dos formandos nas modalidades de bacharelado e licenciatura (Brasil, 2002).

Ademais, outras bases legais consideradas pelo PPP são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituída pela Resolução CNE/CP nº. 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002 e com fundamentos nos Pareceres CNE/CP nº. 09/2001 e CNE/CP nº. 27/2001 de 17 de janeiro de 2002. A Resolução CNE/CP nº 02/2002, que define a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, e a Resolução nº 001/CUn/2000, que estabelece princípios para os cursos de formação de professores da UFSC. Também são referências os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei nº 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação

Nacional), a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), e a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão de conteúdos sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo do Ensino Fundamental e Médio. Essa última dialoga diretamente com a concepção teórico-metodológica do Curso de Graduação em História na UFSC que o documento afirma possuir, que conforme o PPP, é marcada pela crítica às tradições historiográficas que, por muito tempo, negligenciaram as perspectivas de grupos sociais marginalizados, como trabalhadores, negros, indígenas<sup>4</sup> e mulheres.

De acordo com o PPP do curso, esse movimento de revisão historiográfica começou a ganhar força no final dos anos 1970, com os movimentos sociais, especialmente os professores, lutando por melhores condições de trabalho e por uma maior democratização do conhecimento. Nesse contexto, surgiram importantes debates sobre o ensino de História e a produção do conhecimento histórico. Nos anos 1980, a História Social ganhou destaque, redimensionando os estudos sobre as classes trabalhadoras e abrindo espaço para novos temas, como a família, a sexualidade, as mulheres e outros aspectos da sociedade que antes eram marginalizados. Esses novos enfoques possibilitaram leituras mais complexas e diversas da realidade social.

As críticas ao modelo tradicional de ensino e à centralização do “livro didático” como única fonte de conhecimento refletiam a insatisfação com um ensino histórico que pouco dialogava com as transformações sociais e as necessidades da educação. Nesse cenário, surgiram movimentos e propostas curriculares que buscaram reformular o ensino de História nas escolas e nas universidades, como a apresentada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) de São Paulo, questionando a divisão entre ensino e pesquisa, e buscando integrar esses dois aspectos, que até então eram muitas vezes tratados de forma separada. Essa busca por uma articulação entre ensino e produção de conhecimento permeia o PPP do curso. Segundo o documento:

Estamos considerando que é necessário admitir a relevância tanto da produção como da disseminação do conhecimento produzido, de forma que não se estabeleça o dualismo entre licenciatura e bacharelado que separa a atividade de ensino da produção de conhecimento. A formação de um professor deve-se dar na integralidade, onde tanto a pesquisa como a difusão desse conhecimento deve ser objeto de preocupação e reflexão (UFSC, 2006, p. 29).

Além disso, o PPP destaca os esforços contínuos realizados nas universidades, escolas e em organizações científicas como a ANPUH e a SBPC, que têm mantido as discussões

---

<sup>4</sup> O termo “indígenas” é utilizado neste trabalho em substituição à forma “índio”, presente no texto original do PPP do curso.

sobre a formação docente e a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva, contribuindo para que professores e estudantes reavaliem suas práticas.

A proposta do Curso de Graduação em História, portanto, buscou uma formação que articulasse pesquisa e ensino de maneira indissociável. A produção do conhecimento histórico, assim, deveria ser percebida como uma prática que também deve se engajar com a sociedade. Para isso, seria necessário que a formação de professores tivesse como base uma metodologia que incentivasse a reflexão, a autonomia e a capacidade de lidar com a diversidade cultural, política e social. Dessa forma, é perceptível observar no documento um esforço para formar profissionais capazes de realizar escolhas conscientes sobre como ensinar História, com um compromisso ético e social, e com uma compreensão crítica das diversas formas de se fazer e disseminar o conhecimento histórico.

Ainda segundo o PPP, o docente precisa estar atento às transformações sociais e aos debates que circulam fora da escola, usando essas experiências para tornar o ensino mais crítico. Conforme o documento:

Até mesmo a atuação no magistério tem uma dimensão que ultrapassa a mera tarefa pedagógica de transmitir o conhecimento. Da docência também se exige interação com a sociedade em toda a sua estrutura organizacional, a fim de poder promover junto com seus interlocutores a análise da realidade histórica e dela buscar conhecimentos e experiências para avaliação e vitalização do próprio ensino (UFSC, 2006, p. 30).

De acordo com o documento, o modelo de formação integrada para bacharel e licenciado deve encurtar a distância entre as práticas e os conhecimentos históricos discutidos na Universidade e aqueles ensinados nas escolas de ensino fundamental e médio. É importante destacar que, segundo dados do INEP, no ano de 2008, portanto dois anos após a publicação do PPP, a maioria dos cursos de História (83,6%) era voltada para a licenciatura, enquanto apenas 14,5% ofereciam a formação integrada e 2% eram exclusivamente de bacharelado (Cerri, 2013). Esses dados refletem um distanciamento estabelecido, por normas governamentais, entre bacharelado e licenciatura, fomentado, sobretudo, no começo dos anos 2000. Como aponta o autor:

O acirrado enfrentamento promovido fez com que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo CNE em 2001, impusessem seus direcionamentos para todas as licenciaturas, exceto a pedagogia. Desse modo, o afastamento ainda maior entre licenciatura e bacharelado, a proibição de cursos em que as duas formações fossem concomitantes, e, enfim, a vitória das teses do governo neoliberal, impuseram-se sobre as licenciaturas (Cerri, 2013, p. 178).

O PPP apresenta ainda as metas e objetivos da formação, estruturados em competências e habilidades gerais e específicas. No que se refere às competências e habilidades específicas, observamos um forte direcionamento para a prática educativa: nove das 14 competências propostas tratam diretamente de temas ligados à educação. São essas (UFSC, 2006, p. 34-35):

- Dominar conteúdos básicos, métodos e técnicas pedagógicas que permitam a produção e difusão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino;
- Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos estudantes;
- Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na educação;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos estudantes e de seu meio social e as necessidades do mundo contemporâneo;
- Reconhecer o papel social do professor, as leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão;
- Desenvolver uma reflexão sistemática entre a produção do conhecimento e a experiência didática;
- Reconhecer diferentes concepções sobre os temas próprios da docência, tais como currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, avaliação de situações didáticas e da aprendizagem dos estudantes, relação professor-aluno.

Como podemos observar, as competências e habilidades específicas previstas no PPP demonstram uma preocupação em formar um profissional (professor, pesquisador e difusor) capaz de articular teoria, conhecimento histórico e pedagógico, e prática docente de forma crítica, reflexiva, sensível às realidades sociais, às necessidades contemporâneas do mundo e às características particulares dos estudantes. A formação proposta busca que o futuro profissional desenvolva habilidades de planejamento didático, avaliação de aprendizagens, elaboração de materiais e reflexão sobre sua prática docente, considerando o papel social do professor e as relações interpessoais no ambiente escolar.

Além das disciplinas obrigatórias, o curso também oferece disciplinas optativas, dentre as quais estão às voltadas à prática como componente curricular em Laboratórios de Ensino de História. De acordo com o PPP, a matriz curricular organiza-se em cinco diferentes núcleos: Núcleo de Conteúdo Específico, Núcleo de Conteúdos Pedagógicos, Núcleo de Prática Profissional, Núcleo de Conteúdo Complementar e Núcleo de Atividades Complementares. Dentre esses, o Núcleo de Conteúdos Pedagógicos e o Núcleo de Prática Profissional são diretamente voltados à formação e à prática docente.

Cabe ressaltar que as disciplinas de Conteúdo Histórico/Historiográficos, subdivisão do Núcleo de Conteúdo Específico, apresentam 12 horas-aula de PCC. Segundo o PPP, essa carga horária tem como objetivo promover uma “articulação horizontal-vertical no âmbito do currículo e desenvolver atividades práticas e teóricas relacionadas ao exercício da docência dentro das próprias disciplinas de conteúdo histórico/historiográfico”, de modo a assegurar que “a perspectiva da docência esteja presente durante todo o curso” (UFSC, 2006, p. 45).

É possível observar essa característica nos programas das disciplinas do Departamento de História (UFSC, 2006, p. 64-112), nos quais todas as de Conteúdo Histórico/Historiográficos apresentam conteúdos programáticos voltados aos Ensino de História: “O Ensino de História da Antiguidade Ocidental”, “O Ensino de História Medieval”, “O Ensino de História Moderna”, ou mesmo “Temas de pesquisa e Ensino de História de Santa Catarina”, “Produção artística no âmbito da pesquisa e Ensino da História” (em História da Arte), “As possíveis abordagens didático-pedagógicas”, conteúdo que se observa nas seguintes disciplinas: História Contemporânea I e II, História da América Colonial e História da América Independente.

No entanto, é importante destacar que a presença desses conteúdos nos programas das disciplinas não garante, por si só, sua efetiva realização em sala de aula. Ou seja, a inserção de tópicos relacionados ao ensino de História na ementa e nos conteúdos não implica necessariamente em sua abordagem durante o desenvolvimento das disciplinas. Nesse sentido, seria necessário um estudo aprofundado que considerasse não apenas os programas das disciplinas, mas, também os Planos de Ensino, nos quais fica mais evidente identificar o modo como as disciplinas são conduzidas. Estudos futuros, que não desenvolveremos aqui, podem aprofundar essa questão, investigando como esses conteúdos são, de fato, trabalhados em sala de aula.

As disciplinas do Núcleo de Conteúdos Pedagógicos destinam-se exclusivamente à formação de professores, atendendo às diretrizes legais do MEC e da UFSC, e são ofertadas pelos departamentos de Metodologia de Ensino (MEN), Psicologia (PSI) e Estudos

Especializados em Educação (EED). As disciplinas oferecidas, à época, são sete: Seminário de Pesquisa em Ensino, Didática B, Metodologia do Ensino de História, Teorias da Educação, Organização Escolar I, Organização Escolar II e Psicologia Educacional: desenvolvimento e aprendizagem. No total, 540 horas-aula são reservadas a esse núcleo, sendo 150 horas-aula dedicadas à prática como componente curricular.

Considerando suas ementas, duas disciplinas se destacam para o Ensino de História. A primeira é o Seminário de Pesquisa em Ensino, ofertada na 3ª fase do curso, cuja ementa estabelece que a disciplina trabalha:

Características do estado da arte do ensino de História e sua relação com a pesquisa em ensino, os congressos e as publicações específicas da área de ensino, os cursos de pós-graduação em ensino e a metodologia de ensino. O ensino na área de História, seus processos em diferentes espaços educativos (UFSC, 2006, p. 104).

Também é relevante a disciplina de Metodologia do Ensino de História, ofertada na 5ª fase, que, segundo sua ementa, aborda:

As relações entre História, Educação e Cultura. A cultura imagética, o livro didático e o ensino de História. A pesquisa no ensino de História. A constituição da História enquanto disciplina no contexto da educação escolarizada no Brasil (UFSC, 2006, p. 106).

O Núcleo de Prática Profissional, por sua vez, é definido como um conjunto de “espaços curriculares destinados à prática do Ofício de Historiador” (UFSC, 2006, p. 40). Esse núcleo é subdividido em três eixos: Prática de Pesquisa, que compreende o cumprimento obrigatório das disciplinas de Projeto de Pesquisa Histórica, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares; Prática de Ensino, desenvolvida nas disciplinas de Laboratório de Ensino de História; e Estágio Supervisionado de História, com a obrigatoriedade de cursar Estágio Supervisionado de História I, II e III<sup>5</sup>.

Para a formação prática da docência, conforme o PPP, estão previstas 474 horas-aula de Prática como Componente Curricular (PCC) e 486 horas-aula de Estágio Supervisionado de História. Desse total destinado às PCCs, 324 horas-aula de prática são realizadas nas disciplinas optativas de Laboratório de Ensino de História e em disciplinas obrigatórias do Núcleo de Conteúdo Específico, enquanto as 150 horas-aula restantes são desenvolvidas no âmbito das disciplinas do Núcleo de Conteúdos Pedagógicos.

---

<sup>5</sup> Embora presente no PPP, no currículo 2007.1 o Estágio Supervisionado III foi suprimido, e as 486 horas-aula destinadas ao Estágio Supervisionado foram redistribuídas entre duas disciplinas: Estágio Supervisionado de História I, com carga horária de 216 horas-aula, e Estágio Supervisionado de História II, com 270 horas-aula.

No que se refere ao eixo Prática de Ensino, o PPP define esse componente como mediador entre teoria/conteúdo e o processo de ensino-aprendizagem. Seguindo o Parecer CNE/CP nº 09 e a Resolução CNE/CES nº 13, referenciadas no documento, essa prática ocorre tanto nas disciplinas obrigatórias dos Núcleos de Conteúdo Específico e de Conteúdos Pedagógicos quanto em disciplinas optativas específicas, os Laboratórios de Ensino de História. Segundo o PPP:

Consiste basicamente em processos de prática pedagógica, seminários, elaboração ou instrumentalização para criação de material didático, domínio de novas tecnologias e materiais, preparação e reflexão do conteúdo dos livros didáticos e da prática como componente curricular, análise de determinado conteúdo em currículos da educação, elemento desencadeador de aprendizagens específicas sobre o conteúdo das disciplinas, observações escolares, relatórios, redefinição dos conteúdos trabalhados no ensino básico, visitas aos espaços de ensino (museus, arquivos, escolas, universidades, sítios arqueológicos, etc.) (UFSC, 2006, p. 48).

Quanto ao Estágio Supervisionado de História, o PPP o caracteriza como espaço de “diálogo constante entre conhecimento específico, teorias da história e o fazer pedagógico, num processo constante de diálogo entre saberes e práticas” (UFSC, 2006, p. 49). Assim, o documento enfatiza seu caráter formativo, reflexivo e investigativo, com atividades como observação, planejamento e docência.

Conforme descrito no PPP, caberá aos Laboratórios do Departamento de História<sup>6</sup> “oferecer periodicamente uma ‘disciplina de prática profissional’ – Laboratório de Ensino de História ou Laboratório de Pesquisa em História” (UFSC, 2006, p. 42). Ainda segundo o PPP, os TCCs poderão ser vinculados às linhas de pesquisa desenvolvidas nesses espaços. Ressalta-se, também, a obrigatoriedade de que os discentes cumpram, no mínimo, 144 horas-aula em disciplinas optativas de Laboratório voltadas exclusivamente à prática como componente curricular no âmbito do Laboratório de Ensino de História, conforme as ofertas semestrais do departamento de História.

Importante notar que, embora tenhamos as disciplinas de Laboratório de Ensino de História, ofertadas pelos Laboratórios, não há propriamente um Laboratório no Departamento de História focado em Ensino de História, assim como não há no Departamento de

---

<sup>6</sup> Na época da elaboração do PPP em análise, havia nove Laboratórios, são eles: Laboratório de História Indígena, coordenado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Vulfe Nötzold; Laboratório de História, Arte e Multimídia, coordenado pela Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Bernardete Ramos; Laboratório de História Oral, coordenado pela Profa. Dra. Liane Maria Nagel; Laboratório de História, Saúde e Sociedade, coordenado pela Profa. Dra. Renata Palandri Sigolo; Laboratório de Estudos de Gênero e História, coordenado pela Profa. Dra. Cristina Scheibe Wolff; Laboratório de História Social do Trabalho e da Cultura coordenado pela Profa. Dra. Beatriz Gallotti Mamigonian; Laboratório de Imigração e Migração, coordenado pelo Prof. Dr. João Klug; Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som, coordenado pelo Prof. Dr. Henrique Luiz Pereira Oliveira e; Laboratório de Religiosidade e Cultura, coordenado pelo Prof. Dr. Rogério Luiz de Souza. Muitos desses professores já se aposentaram e os laboratórios já não são mais efetivos.

Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação (CED), no qual ficam lotados os e as docentes que atuam com as disciplinas de Ensino de História e Estágios.

A proposta pedagógica prevê que as atividades desenvolvidas nos Laboratórios sejam incorporadas à matriz curricular por meio da oferta regular de disciplinas que atendam tanto a formação para a pesquisa quanto a formação docente (trataremos sobre essas disciplinas ofertadas com mais detalhes posteriormente). Nesse sentido, conforme o documento, as disciplinas ofertadas pelos Laboratórios têm por objetivo:

Discutir a transposição da pesquisa e/ou de um componente teórico para o ensino (formação para a docência); de investigar o modo como os seus temas de pesquisa têm sido tratados no ensino ou de propor uma intervenção em uma dada situação. Isto implica ampliar a noção de prática como componente curricular, englobando experiências com o ensino informal, produção e experimentação de materiais didáticos (formação para a difusão do conhecimento), pesquisas no campo da História da Educação e outras (UFSC, 2006, p. 42).

Entretanto, conforme será analisado nesta pesquisa, apesar da obrigatoriedade de participação em disciplinas de Laboratório de Ensino de História, essa dimensão formativa não se traduz de maneira significativa nos temas escolhidos para os Trabalhos de Conclusão de Curso, o que sugere, de certo modo, um descompasso entre a formação docente prevista no currículo e os percursos efetivamente trilhados pelos estudantes na fase final de sua graduação.

Assim, no PPP, a soma das horas/aula destinadas aos estágios (486), às disciplinas de Laboratórios de Ensino de História (144), às disciplinas do Núcleo de Conteúdos Pedagógicos (390) e as PCCs (330), tanto do Núcleo dos Conteúdos Pedagógicos quanto do Núcleo de Conteúdos Específicos, totaliza 1.350 horas/aula, dentro de uma carga horária global de 3.366 horas/aula, o que representa 40,10% do curso.

Entretanto, cabe ressaltar algumas mudanças que ocorreram no currículo de 2007.1, nos anos de 2011 e 2013, que passou por adaptações (UFSC, 2007). A formação passou a contar com 3.384 horas/aula (18 horas a mais que o PPP). No PPP, as disciplinas Organização Escolar I e II totalizavam 144 horas-aula (72 horas-aula cada), sendo que a segunda incluía 18 horas-aula de PCC. Já no currículo de 2007, a disciplina Organização Escolar II foi suprimida, resultando em uma única disciplina denominada Organização Escolar, com carga horária de 90 horas-aula, das quais 18 horas são destinadas à PCC. Por outro lado, foi incluída a disciplina “Língua Brasileira de Sinais - Libras I”, com 72 horas/aula e também com uma PCC de 18 horas/aula, obrigatória para ingressantes a partir do semestre 2011.2. Ademais, a

disciplina de História Indígena também passou a ser obrigatória para os ingressantes a partir do semestre 2013.1.

Por fim, cabe ainda uma breve reflexão sobre as disciplinas optativas ofertadas como “Laboratórios de Ensino de História”, a qual será realizada no próximo momento dessa pesquisa.

### 2.3 INVESTIGANDO AS DISCIPLINAS OPTATIVAS DE LABORATÓRIOS DE ENSINO DE HISTÓRIA

As disciplinas optativas voltadas à prática como componente curricular em Laboratórios de Ensino de História, embora “optativas”, carregam uma obrigatoriedade, como mencionado no momento anterior: é necessário que a graduanda(o) curse 144 horas-aula dessas disciplinas. Dado que a grande maioria dos laboratórios têm 72 horas-aula, isso significa, na maioria dos casos, que os(as) discentes concluirão essa obrigatoriedade cursando apenas duas disciplinas.

No PPP do curso, apenas cinco dessas disciplinas estão presentes, são elas:

- Laboratório de Ensino de História – Oficina de Vídeo-História I (PCC – 72 horas-aula);
- Laboratório de Ensino de História – Oficina de Vídeo-História II (PCC – 72 horas-aula);
- Laboratório de Ensino de História da África (PCC – 36 horas-aula);
- Laboratório de Ensino de História Indígena (PCC – 72 horas-aula);
- Laboratório de Ensino de História – Relações de Gênero e História (PCC – 72 horas-aula).

Contudo, no currículo 2007.1 (UFSC, 2007), diversas outras disciplinas optativas de Laboratório de Ensino de História estão presentes, conforme é possível conferir no apêndice A. Provavelmente, essas disciplinas foram sendo incorporadas a partir da proposição de alguns docentes, provenientes dos ajustes curriculares. Por meio de investigação no portal de Planejamento e Acompanhamento de Atividades Docentes (PAAD)<sup>7</sup>, através dos códigos das disciplinas, e do Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR)<sup>8</sup>, foi possível

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://paad.sistemas.ufsc.br/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://cagr.sistemas.ufsc.br/>. Acesso em: 01 out. 2025

observar quais destas disciplinas foram ofertadas durante o período de recorte temporal da presente pesquisa (2013-2024)<sup>9</sup> (apêndice B).

Com base nesse recorte, podemos verificar as disciplinas que foram ofertadas com maiores frequências, como por exemplo, as disciplinas “Laboratório de Estudos de Gênero e História: Oficina de Ensino” e “Laboratório de Ensino de História e Plantas Medicinais”, ofertadas oito vezes cada em 24 semestres. As disciplinas “Laboratório de Ensino de História - Oficina de Vídeo-História I” e “Laboratório de Ensino em História: Imagem e Narrativa Histórica” foram ofertadas seis vezes cada. “Laboratório de Ensino de História Social do Trabalho e da Cultura”, “Laboratório de Ensino de História: História da Cartografia e a Didática da História” e “Laboratório de Ensino de História Oral”, cinco vezes cada. Por outro lado, as disciplinas “Laboratório de Ensino de História: Tecnologia e História Social” e “Laboratório de Ensino de Histórias Pré-Modernas” foram ofertadas apenas uma única vez em 24 semestres.

Além disso, algumas disciplinas optativas de laboratório de ensino que constam no currículo não foram ofertadas dentro de nosso recorte. São os casos das disciplinas “Laboratório de Ensino: Museu e Cultura Visual”, “Laboratório de Ensino de História: Historiografia Inglesa”, “Laboratório de Ensino de História: Epistemologia Medieval”, “Laboratório de Ensino de História: Cidade e Cultura Visual”, “Laboratório de Ensino de História: Cidade e Comunicação Visual”, “Laboratório de Ensino de História da Escravidão”, “Laboratório de Ensino de História e Gênero” (foram ofertadas as disciplina “Laboratório de Estudos de Gênero e História: Oficina de Ensino” e “Laboratório de Ensino de História - Relações de Gênero e História”, mas essa nomenclatura em específico não), e “Laboratório de Ensino de História - Oficina de Vídeo-História II”.

Com exceção dos semestres de 2013.1 e 2023.1, nos quais não houve oferta de disciplinas de laboratório de ensino no período noturno, pelo menos uma disciplina foi oferecida a cada semestre. No entanto, a oferta no período diurno é maior na maioria dos casos. A média de disciplinas ofertadas por semestre no turno diurno é de 2,50 disciplinas por semestre, enquanto no noturno é de 1,42. Ou seja, em média, o diurno ofereceu cerca de uma disciplina a mais por semestre em comparação ao noturno, o que de algum modo limita os

---

<sup>9</sup> A análise comparativa dos sistemas PAAD e CAGR apontou algumas divergências nos registros de oferta de disciplinas. A disciplina “Laboratório de Ensino de História Oral” consta no PAAD nos semestres 2016.2 e 2017.2, mas não aparece no CAGR. Inversamente, o CAGR registra a oferta de “Laboratório de Ensino de História: Meio Ambiente e História” em 2019.2, informação que não se confirma no PAAD. Ademais, há o caso da disciplina “Laboratório de Ensino em História da África”, que está registrada no PAAD, mas aparece com a indicação de ter sido cancelada no CAGR. Durante a pesquisa não foi possível verificar os motivos de tais inconsistências.

estudantes do curso noturno, geralmente, classe trabalhadora, de acessar mais opções de disciplinas vinculadas ao Ensino de História.

Duas disciplinas chamam a nossa atenção no que diz respeito à temática da história e cultura afro-brasileira: Laboratório de Ensino em História da África, ofertada cinco vezes, e Laboratório de Ensino de História da Escravidão, que, no recorte analisado, não foi ofertada, segundo os registros disponíveis.

Cabe ainda destacar que, mesmo a primeira, Laboratório de Ensino em História da África, não foi ofertada em número suficiente (2013.1, 2016.1, 2016.2, 2017.1, 2022.2). Por exemplo, um estudante que tenha ingressado no curso em 2017.2 poderia ter concluído a graduação, em nove semestres, sem que essa disciplina estivesse disponível durante sua trajetória acadêmica. Essa situação é ainda mais grave se considerarmos a situação dos(as) estudantes do período noturno, uma vez que apenas no semestre 2016.2 houve oferta dessa disciplina.

Observa-se, portanto, uma oferta muito espaçada e irregular da disciplina. Dessa forma, podemos concluir que não houve oferta suficiente de disciplinas de Laboratório de Ensino voltadas especificamente à temática da história e cultura afro-brasileira, o que aponta uma lacuna na formação docente na universidade no que diz respeito à abordagem de conteúdos relacionados às temáticas africanas e afro-brasileiras, além de indicar um cumprimento parcial da Lei nº 10.639/2003.

Ainda mais escassas são as disciplinas de Laboratório de Ensino de História Indígena, ofertadas apenas três vezes em momentos igualmente espaçados (2015.2, 2019.1, 2020.2), o que também aponta um cumprimento insuficiente da Lei nº 11.645/2008. Embora, a partir de 2013.1, a disciplina de História Indígena tenha se tornado obrigatória, como mencionado anteriormente, isso não deveria justificar a ausência ou a pouca oferta do Laboratório de Ensino de História Indígena.

Verificamos, assim, que apesar de mais de 20 anos, e quase 20 anos, das leis nº 10.639 e nº 11.645, respectivamente, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” ainda se apresentam de modo incipiente nos laboratórios de ensino do curso.

### 3 MAPEANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS TCCS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFSC

Para a presente pesquisa, adotamos a Análise de Conteúdo (AC) temática, com base na técnica de análise categorial conforme delineada por Laurence Bardin (2016). De acordo com Valle e Ferreira (2025), a análise categorial representa a técnica mais tradicional no âmbito da AC, sendo amplamente empregada na área da educação por sua capacidade de permitir a emergência de categorias analíticas a partir da própria materialidade examinada.

Apesar disso, a AC apresenta algumas limitações importantes, conforme apontado por Bardin (2016) e detalhado por Valle e Ferreira (2025). Entre essas limitações, destacam-se o risco de simplificação excessiva dos dados, a subjetividade inerente à construção das categorias, a possível desconsideração do contexto de produção dos dados, as dificuldades em lidar com materiais não textuais, bem como, a impossibilidade de generalização dos resultados obtidos.

Ainda que tais limitações sejam objeto de debate, a AC revela-se eficaz na produção de novos conhecimentos por favorecer uma “compreensão da realidade por meio de técnicas que exploram os meandros muitas vezes negligenciados ou até mesmo não percebidos pelo pesquisador em análises mais objetivas” (Valle; Ferreira, 2025, p. 16). Sua utilização em pesquisas educacionais, contudo, deve, segundo os autores, ser aplicada de forma contextualizada e articulada a um percurso investigativo que contribua para a construção de novas possibilidades analíticas e interpretativas.

Partindo dessa compreensão sobre as potencialidades e exigências da AC, organizamos a análise em três polos, conforme Bardin (2016): (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase de pré-análise, delineamos os procedimentos metodológicos que orientaram a seleção e o tratamento do *corpus* da pesquisa. A escolha do universo da pesquisa foi orientada pelos objetivos propostos, ou seja, a partir da intenção de investigar a produção acadêmica, de conclusão de curso dos estudantes concluintes do Curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com ênfase nas contribuições relacionadas ao Ensino de História e, especialmente, para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Para tanto, foram definidos como fonte de análise o Repositório Institucional (RI) da UFSC, por se tratar de um espaço oficial de divulgação das monografias de conclusão de curso e por reunir, de forma sistematizada, a produção discente da graduação. A escolha do repositório também se justifica pelo fato de que, atualmente, o acesso físico às monografias não está disponível, sendo o

repositório o único meio de consulta e divulgação desses trabalhos acadêmicos de forma ampla e permanente.

Para a realização deste trabalho, foi escolhido o recorte a partir do ano de 2013, ano em que foi publicada a Portaria nº 1.853/2013/GR, de 26 de setembro (UFSC, 2013), que sistematizou a divulgação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) da Universidade por meio do RI. Essa portaria tornava o depósito dos trabalhos opcional, deixando a decisão a cargo dos colegiados dos cursos de graduação. Entretanto, com a publicação da Resolução Normativa nº 126/2019/CUN, de 28 de maio de 2019 (UFSC, 2019), o depósito das monografias dos cursos de graduação no RI da UFSC passou a ser obrigatório.

Escolhemos como data limite da amostra o ano de 2024<sup>10</sup>, embora este já seja atravessado pelos currículos de 2023, que marcam a separação entre os cursos de Bacharelado em História e Licenciatura em História. Considerando o tempo mínimo necessário para o cumprimento desses pré-requisitos e a organização curricular<sup>11</sup>, pontuamos que os efeitos práticos das mudanças curriculares implementadas em 2023 ainda não se refletem nos trabalhos disponíveis até 2024 no RI.

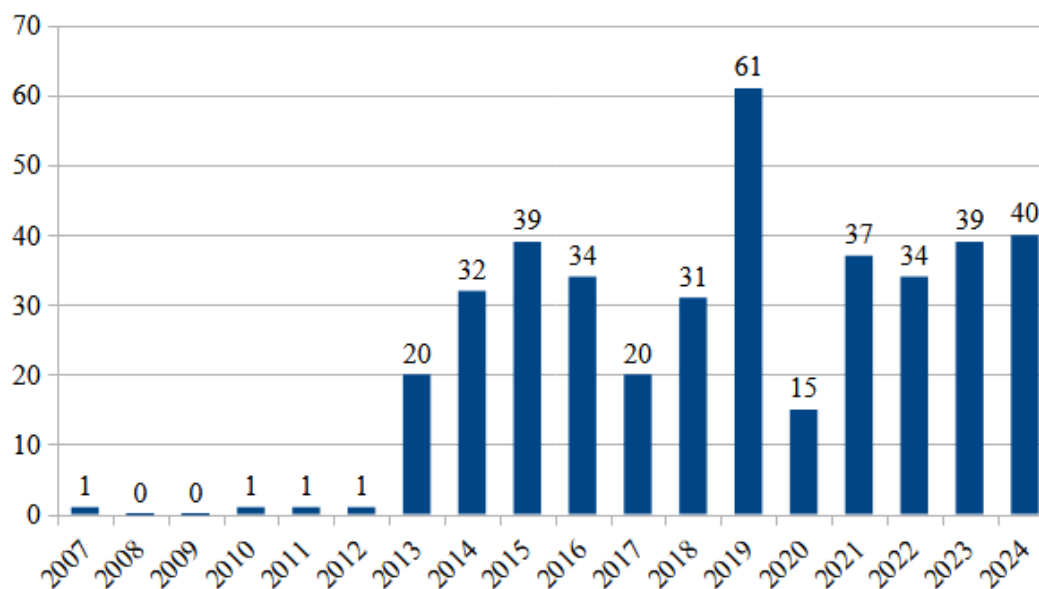
Observa-se que, após a portaria de 2013, houve um aumento expressivo no número de TCCs disponibilizados pelo Curso de História da UFSC no RI. Entre 2007 e 2012, apenas quatro trabalhos foram depositados no repositório: um de 2007, um de 2010, um de 2011 e um de 2012. Já entre 2013 e 2024, o número de TCCs disponíveis no RI é de 422. Cabe ressaltar que, durante o mapeamento dos TCCs, foram encontradas 20 duplicatas, concentradas principalmente nos anos de 2014 e 2015. Desconsiderando essas duplicatas, o total de TCCs no repositório foi de 406 (gráfico 1), sendo 402 o número de trabalhos do nosso recorte (2013-2024).

---

<sup>10</sup> A sistematização e organização dos dados foi realizada no mês de março de 2025. Portanto, trabalhos incluídos no RI após esse período não foram considerados na análise.

<sup>11</sup> Os novos currículos preveem um período mínimo de conclusão do curso de 10 semestres para a licenciatura e 8 para o bacharelado. Tanto no bacharelado quanto na licenciatura, a disciplina de TCC II, na qual os discentes produzem seus trabalhos finais e os disponibilizam no RI, ocorre na oitava fase, exigindo três disciplinas como pré-requisito: TCC I (ofertada na sétima fase), Teoria da História II (na quinta fase) e Teoria da História I (na quarta fase). Ademais, em ambos os cursos, TCC II exige uma carga horária mínima de 216 horas-aula (equivalente a 180 horas) em disciplinas de Laboratório de Ensino e Pesquisa.

Gráfico 1: Número de TCCs exclusivos do Curso de Graduação em História da UFSC disponibilizados no RI



Fonte: Elaboração própria.

A partir da escolha dos documentos, fizemos o uso de uma planilha eletrônica para catalogação das monografias. Nesse recurso, foram registrados metadados para a análise: título, autoria, ano, orientador(a) e palavras-chave de cada trabalho. Essa organização prévia dos dados garantiu homogeneidade nas informações coletadas, servindo como base para as etapas analíticas subsequentes.

O primeiro contato com os trabalhos se deu por meio da leitura exploratória dos metadados e dos resumos, em um movimento que se aproxima da leitura “flutuante” descrita por Bardin, que consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126). Esta etapa serviu de base para a identificação das monografias vinculadas ao Ensino de História.

Assim, após o registro dos metadados, foi feito um mapeamento geral dos trabalhos com o objetivo de identificar aqueles vinculados às temáticas do Ensino de História. É necessário pontuar aqui as dificuldades dessa etapa, pois sendo o Ensino de História um campo de fronteiras disciplinares entre a História e a Educação (Cerri, 2005), foi preciso, além de separar os trabalhos que tratavam de Educação dos que não tratavam, distinguir os que se referiam diretamente ao Ensino de História disciplinar daqueles que abordavam a Educação de forma mais ampla.

Buscamos, assim, identificar quais trabalhos abordam o Ensino de História. Porém, não pretendemos com isso estabelecer de forma definitiva os critérios que enquadram trabalhos no “Ensino de História”, até mesmo porque “o ensino de História é um conjunto de muitas possibilidades, tantas quantas são as concepções e os usos sociais de História possíveis” (Cerri, 2009, p. 150), e “fechar a definição implica também fechar a porta à imensa riqueza interdisciplinar que constitui o campo” (Cerri, 2005, p. 139 apud Mistura; Caimi, 2020, p. 94).

No entanto, para os fins desta pesquisa, priorizamos a intencionalidade declarada ou evidente dos autores(as) de trabalhar com o tema. Entendemos assim o Ensino de História como campo de práticas e reflexões intencionais voltadas à mediação didática da aprendizagem histórica em contextos formais e não formais, articulando dimensões pedagógicas, políticas e epistemológicas específicas da disciplina.

Dessa forma, um critério de inclusão na amostra da pesquisa foi o uso de termos, por parte dos autores, como “Ensino de História”, “educação histórica”, “didática da história”, “ensino-aprendizagem de história”, “prática docente em história”, “formação de professores de história” ou expressões semelhantes nos títulos, palavras-chave ou resumos.

Além disso, trabalhos anteriores que procuraram analisar a produção acadêmica sobre Ensino de História (Zamboni, 2001; Gonçalves; Monteiro, 2017; Coutinho; Capucho; Marinho, 2020) auxiliaram na identificação de assuntos e palavras-chaves que são tematizadas na área. Assim, foram considerados também trabalhos que discutem sobre práticas pedagógicas, metodologias, recursos didáticos ou avaliação no Ensino de História, com foco em sala de aula da educação básica ou ensino superior, ou ainda fora do espaço formal de educação.

Por fim, foram consideradas as monografias que fazem análise de políticas públicas ou currículos que afetem especificamente o Ensino de História (como BNCC, PCNs, legislação educacional voltada ao componente disciplinar de História como as Leis 10.639/03 e 11.645/2008), além de estudos sobre a formação docente que abordam a preparação para o Ensino de História (estágios, projetos de ensino, programas de bolsa de iniciação à docência ou outras práticas formativas vinculadas ao ensino do componente disciplinar).

Esse processo de mapeamento seguiu as orientações metodológicas de Bardin (2016), no que se refere à aplicação das regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência na definição do *corpus*.

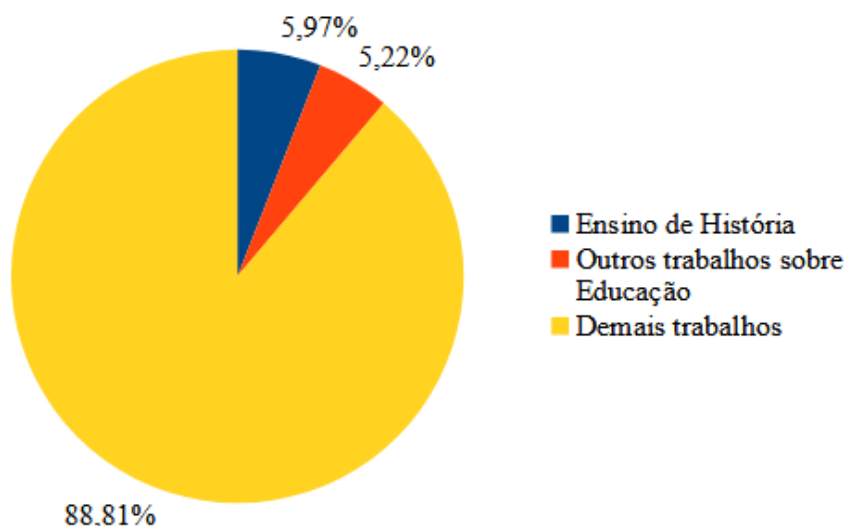
Foram excluídos os trabalhos que, embora vinculados à temática educacional, abordam a História da Educação ou que utilizem recursos didáticos apenas como fontes de

análise historiográfica, sem abordar seu uso em práticas pedagógicas, formação docente, políticas educacionais, ou outra vinculação ao ensino de História. Da mesma forma, foram mantidos fora do recorte pesquisas sobre movimentos estudantis, trajetórias/experiências escolares ou práticas educativas que não problematizam especificamente o Ensino de História, bem como trabalhos que tratem da formação/experiência no curso de História sem vínculo com a prática docente.

Essa triagem considerou, além da recorrência literal dos termos, a contextualização fornecida pelos resumos.

Como resultado desse processo, do total das monografias (402), identificamos inicialmente 45 trabalhos (11,19%) como vinculados à História-Educação (apêndice C). Destes, 24 (5,97%) constituíram o *corpus* final por abordarem o Ensino de História como campo específico de investigação e reflexão (apêndice D). A distribuição dos TCCs por campo de investigação pode ser observada no Gráfico 2. Essa delimitação foi feita visando atender os critérios de homogeneidade e pertinência do *corpus*, conforme Bardin (2016), em torno do objeto central da pesquisa, o Ensino de História.

Gráfico 2: Distribuição dos TCCs por Campo de Investigação

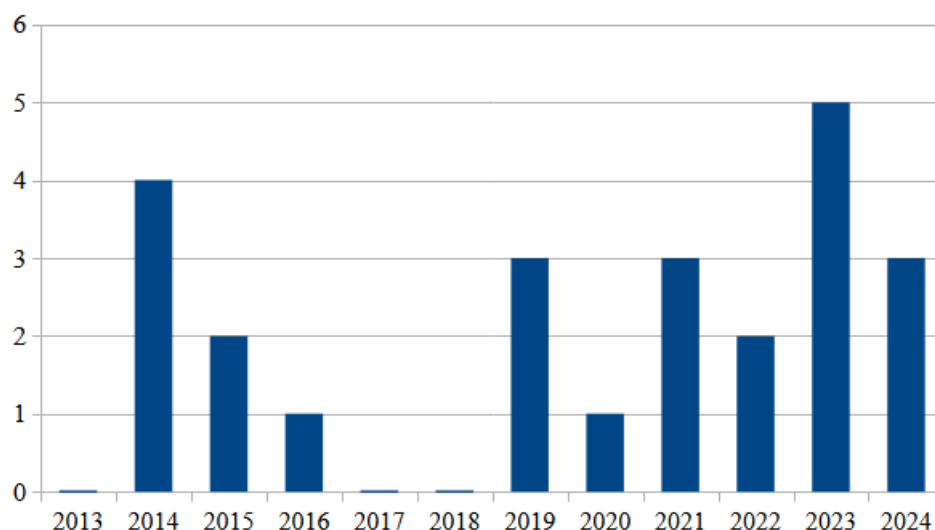


Fonte: Elaboração própria.

Ainda nesta etapa, identificou-se a distribuição temporal das monografias em Ensino de História (Gráfico 3). A produção manteve-se baixa ao longo do período analisado, atingindo o máximo de cinco trabalhos em 2023. É interessante notar que, no recorte

analisado, os anos de 2013, 2017 e 2018 não registraram nenhuma monografia sobre a temática, embora tenham sido defendidos nesses anos pelo menos 20, 20 e 31 TCCs, respectivamente (Gráfico 1).

Gráfico 3: Número de TCCs sobre Ensino de História por ano



Fonte: Elaboração própria.

Terminada essa primeira etapa, partimos para a segunda fase da análise, a exploração do material, sendo essa feita através de operações de codificação e categorização. Nesta etapa, consideramos as monografias vinculadas à temática Ensino de História, ou seja, os 24 trabalhos mencionados anteriormente, utilizando os metadados (título, resumo e palavras-chaves), a introdução e as considerações finais de cada trabalho.

Para essa etapa da pesquisa, foram observados as qualidades propostas por Bardin (2016): a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade; e a produtividade.

Desse modo, foram geradas quatro categorias, que sintetizam as principais recorrências encontradas nos trabalhos. A primeira categoria, “*História e Cultura Afro-brasileira*”, formada *a priori*, aborda a presença, as contribuições, a valorização e as lutas dos povos africanos e afrodescendentes que aparecem nas monografias. A segunda categoria, “*Formação, Saberes e Práticas Docentes*”, agrupa a formação de professores de História, investigações sobre os Saberes Docentes, práticas e metodologias aplicadas em diferentes contextos. A terceira categoria, “*Uso de Linguagens Alternativas no Ensino de História*”, explora recursos não tradicionais para ensinar História: música, jogos, teatro,

audiovisual, quadrinhos, etc. Por fim, a quarta categoria, “*Livro Didático*”, aborda análises do livro didático (impresso ou digital).

Foi possível agrupar os códigos encontrados dentro das categorias, conforme a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias e códigos identificados.

| <b>Categoria</b>                                            | <b>Códigos</b>                                                                                                                                                                                                                          | <b>Total de Trabalhos</b> |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| <b>História e Cultura Afro-brasileira</b>                   | Lei 10.639/2003 (2); História do Egito; História do Quilombo de Palmares; Rap como ferramenta de contestação; Concepções de Racismo (4).                                                                                                | 5                         |
| <b>Formação, Saberes e Práticas Docentes</b>                | Reflexões sobre Saberes Docentes (2); estágio curricular; ensino de história em espaços não-formais de ensino (2); Ensino de História na EJA (2); epistemologias críticas na formação docente em Ensino de História; Método Montessori. | 9                         |
| <b>Uso de Linguagens Alternativas no Ensino de História</b> | Linguagens Alternativas como um atrativo dinâmico, significativo e prazeroso (10).                                                                                                                                                      | 12                        |
| <b>Livro Didático</b>                                       | Tensões entre a natureza mercadológica e cultural/educativa (5); Complexidade/versatilidade dos livros didáticos (3).                                                                                                                   | 6                         |

Fonte: Elaboração própria.

Cabe mencionar que dois dos 24 trabalhos da amostra não puderam se enquadrar nas categorias aqui desenvolvidas, por explorar dimensões do Ensino de História que não foram tratadas em outros trabalhos, e, portanto, não sendo possível realizar uma categoria representativa das monografias. O primeiro, de Ana Beatriz Brüggemann (2023), investiga como o conhecimento histórico contribui para a construção da identidade de migrantes haitianos na Grande Florianópolis, analisando, a partir de entrevistas, o papel da disciplina de História e de outros espaços formativos na consciência histórica desses sujeitos. Já o segundo trabalho, de Maria Eduarda Flores (2023), analisa o lugar do Ensino de História no Currículo do Ensino Médio de Santa Catarina, considerando o contexto das reformas curriculares.

Além disso, é importante ressaltar que um mesmo trabalho pode ser enquadrado em mais de uma categoria, uma vez que suas análises abrangem múltiplas dimensões de temas. É

o caso, por exemplo, de um estudo que articula a discussão sobre o livro didático e a História e Cultura Afro-Brasileira, sendo classificado em ambas categorias.

Partindo do *corpus* final de 24 trabalhos vinculados ao Ensino de História, adotamos uma abordagem diferenciada para os textos que abordam especificamente a História e Cultura Afro-brasileira. Assim, considerando a centralidade desta temática para os objetivos da pesquisa, foi realizada uma leitura integral dos trabalhos identificados nesta categoria (5) para aprofundar a análise.

Por fim, a última etapa da análise, que corresponde ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme Bardin (2016), será apresentada no capítulo seguinte e consistirá na organização dos dados categorizados e tratamento dos resultados, com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico.

Cabe ressaltar que ainda na primeira etapa da metodologia, da pré-análise e da escolha dos trabalhos que compõem o *corpus* final, obtivemos alguns resultados que valem a pena ser explorados. Com base no levantamento das monografias vinculadas à temática do Ensino de História (apêndice D), foi possível identificar quem foram os(as) orientadores(as) e quantos trabalhos cada um(a) orientou. Além disso, por meio da Plataforma Lattes<sup>12</sup>, foi possível verificar a vinculação do departamento da UFSC de cada docente (quadro 2).

Quadro 2 – Orientadores(as) das monografias vinculadas à temática do Ensino de História.

| <b>Orientador(a)</b>    | <b>Departamento</b>   | <b>Trabalhos orientados</b> |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Mônica Martins da Silva | Metodologia de Ensino | 7                           |
| Joana Vieira Borges     | Metodologia de Ensino | 3                           |
| Elison Antonio Paim     | Metodologia de Ensino | 2                           |
| Lara Rodrigues Pereira  | Metodologia de Ensino | 2                           |
| Claricia Otto           | Metodologia de Ensino | 1                           |
| Adriano Luiz Duarte     | História              | 1                           |
| Aline Dias da Silveira  | História              | 1                           |

<sup>12</sup> Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

|                           |                       |   |
|---------------------------|-----------------------|---|
| Janine Gomes da Silva     | História              | 1 |
| Alex Degan                | História              | 1 |
| Fernando Candido da Silva | História              | 1 |
| Lucas de Melo Reis Bueno  | História              | 1 |
| Luiza Vieira Maciel       | Metodologia de Ensino | 1 |
| Sandor Fernando Bringmann | Metodologia do Ensino | 1 |
| Soraia Carolina de Mello  | História              | 1 |

Fonte: Elaboração própria.

Conforme pode ser verificado no quadro, embora o número de professores(as) que orientem trabalhos vinculados ao Ensino de História seja equilibrado entre os departamentos de Metodologia do Ensino, localizado no Centro de Ciências da Educação (CED), e o Departamento de História, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), sendo sete em cada departamento, observamos que 17 dos 24 trabalhos (70,83%) são orientados por professores(as) do departamento de Metodologia de Ensino.

Segundo o PPP de 2006, o Departamento de História contava com um quadro de 23 docentes (UFSC, 2006). Já nos documentos mais recentes (UFSC, 2023a; UFSC, 2023b), esse número aumentou para 29. Entretanto, como verificamos, apenas sete docentes desse departamento orientaram trabalhos voltados à temática de Ensino de História dentro do recorte de nosso trabalho (2013-2024).

Levando em conta que a proposta formativa do curso, no currículo de 2007, previa uma formação dupla (bacharelado e licenciatura), entendemos que o número de docentes envolvidos com essas orientações poderia ser maior, assim como, a quantidade de trabalhos orientados por cada professor.

Apesar das disciplinas de conteúdo Histórico/Historiográfico possuírem uma carga de 12 horas-aula de PCC, com o intuito de que a perspectiva da docência esteja presente ao longo de toda a formação, conforme visto no capítulo 2.2 deste trabalho, o que se observa nos TCCs que abordam o Ensino de História é a predominância de orientadoras(es) do CED, e não do Departamento de História do CFH.

Pontuamos, assim, uma participação limitada do Departamento de História na orientação dos TCCs sobre Ensino de História, o que pode indicar uma integração ainda bastante parcial entre ensino e pesquisa em História, remetendo à persistente dicotomia entre o educador, a licenciatura, o ensino, a Didática da História, por um lado, e o historiador, o bacharelado, a pesquisa, a História Acadêmica, por outro, fenômeno herdado da escola metódica (Mistura e Caimi, 2020; Schmidt, 2012).

Podemos, desse modo, refletir sobre a relação da trajetória docente dos professores do Departamento de História com o Ensino de História, questão que poderá ser abordada em trabalhos futuros.

## 4 O QUE ENSINAM OS TCCS DE HISTÓRIA SOBRE ENSINAR HISTÓRIA?

Neste momento de nossa pesquisa, propomo-nos a realizar uma interpretação das categorias construídas a partir do mapeamento e da análise de conteúdo dos TCCs, buscando também estabelecer um diálogo com os autores e autoras que se debruçaram sobre os diversos temas aqui abordados.

Não pretendemos, aqui, esgotar as possibilidades de leitura dessas categorias, ou mesmo afirmar que essas categorias são as únicas possíveis, pois múltiplas interpretações e abordagens podem ser realizadas a partir desses trabalhos. Nosso objetivo, nesta etapa, é traçar um panorama da produção acadêmica dos TCCs do curso de História e identificar tendências, ausências e perspectivas, no diálogo com o Ensino de História. Além disso, objetivamos sinalizar a presença (ou ausência) do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e de que forma ele é abordado nas monografias que compõem nosso *corpus* de análise

### 4.1 FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Começamos nossa análise a partir da categoria “*Formação, Saberes e Práticas Docentes*”. Os elementos agrupados nesta categoria refletem as múltiplas dimensões que envolvem a construção e a prática dos saberes docentes e podem ser encontrados em nove trabalhos (37,5%).

A fundamentação teórica para essa categoria pode ser encontrada em Fonseca (2006). A autora compreende o historiador que atua na docência como um profissional cujo ofício é dominar e transmitir um conjunto de saberes plurais, os quais vão além do conhecimento historiográfico específico. Esse saber docente é constituído também por saberes curriculares, saberes pedagógicos e pelos saberes práticos da experiência.

Nas monografias, em dois trabalhos (Lemonje, 2014; Gonçalves, 2024) o termo “Saberes Docentes” foi apresentado como categoria. A autora Suellen de Souza Lemonje<sup>13</sup> (2014) procura compreender, por meio da História Oral (entrevista com um professor de História do Colégio de Aplicação da UFSC), como memórias e experiências docentes reorganizam práticas pedagógicas a partir da introdução de tecnologias e como isso altera rotinas e possibilidades didáticas. Conforme a autora destaca:

---

<sup>13</sup> A partir desse momento da pesquisa, utilizaremos os nomes completos dos autores e autoras das monografias analisadas para melhor identificá-los e destacar suas reflexões.

A compreensão da docência como um ofício, assim como uma prática profissional dotada de particularidades e subjetividades, é possível por meio do estudo da categoria Saberes Docentes (Lemonje, 2014, p. 10).

Por sua vez, Ana Carolina Salomão Gonçalves (2024) busca investigar como saberes e práticas docentes atuam na construção da disciplina *Estudos Latino-Americanos* nos Colégios de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio de entrevistas, planos de aula e documentos oficiais. De acordo com a autora (2024):

Os saberes docentes são adquiridos não apenas por meio da formação acadêmica, mas também através de um conjunto de saberes que articulam as experiências subjetivas e técnicas dos indivíduos que exercem a docência (Gonçalves, 2024, p. 71).

Essa percepção está de acordo com Fonseca (2006), que menciona que “o historiador-educador ou o professor de história é alguém que domina não apenas os métodos de construção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização desse conhecimento” (Fonseca, 2006, p. 23). Reconhecer esses saberes é, portanto, reconhecer o docente como agente fundamental na socialização do conhecimento histórico.

Para investigar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, Fonseca (2006) aponta a História Oral como uma opção metodológica pertinente, por pretender “trazer o homem para o centro das pesquisas histórico-educativas” (Fonseca, 2006, p. 21), permitindo a reconstrução de trajetórias de vida, identidades, experiências e práticas docentes. Assim, possibilita-se pensar a História Oral como um instrumento para evidenciar e valorizar os saberes docentes, sendo seu uso feito por Suellen Lemonje (2014) e Ana Gonçalves (2024).

Tendo em vista que “os saberes da docência são em geral saberes de caráter prático” (Seffner, 2010, p. 215), o estágio é o primeiro lugar onde saberes teóricos se confrontam, são testados e transformados em saberes práticos. Em nossa amostra, Najra Lafaeth Silva (2014), traz a experiência no Estágio Supervisionado de História realizado durante a formação inicial no curso de História da UFSC, momento de prática docente regida em turmas do ensino fundamental, acompanhada por supervisão e reflexão acadêmica, contexto no qual foi elaborado e aplicado metodologias e práticas docentes que problematizassem as relações entre a história e a literatura.

Conforme Rocha e Pozzebon (2013), o estágio supervisionado em História proporciona aos alunos(as) e futuros(as) profissionais um contato mais próximo com a

realidade docente, auxiliando a aprender a pensar, a criar, enfrentar problemas e questões impostas pela sociedade e/ou profissão, um espaço importante na formação docente. No entanto, conforme Silva (2010), o estágio não pode ser reduzido à aplicação, mas sim ser um espaço de investigação, ação e intervenção, que contribua para a construção de uma epistemologia própria do ensino, mantendo um diálogo com a teoria da História e a pesquisa histórica.

Em nossa amostra, Lidia Mallet Gonçalves (2021), trata de epistemologias críticas na formação docente em Ensino de História, que em nossa análise, podem favorecer essa construção de epistemologia própria ao Ensino de História. Assim, a autora traz em específico as epistemologias feministas, “principalmente aquelas que inter cruzam as teorias críticas feministas, interseccional, negra e decolonial” (Gonçalves, 2021, p. 8), analisando, por meio da História Oral, reflexões de estudantes feministas da pós-graduação em História da UFSC e UDESC, e defendendo “a práxis feminista como uma articulação entre teoria e prática em busca de uma forma de re-aprender a teorizar e ensinar história” (Gonçalves, 2021, p. 49).

É possível articular a busca por essa epistemologia específica para o ensino de História, especialmente através das perspectivas críticas e feministas apresentadas por Lidia Gonçalves (2021), com os princípios da pedagogia feminista. Nesse sentido, a proposta de bell hooks dialoga com a pedagogia crítica de Paulo Freire, articulando-a com o feminismo e concebendo a educação como prática de liberdade. Nessa perspectiva, o ensino se torna um espaço de promoção da equidade de gênero e do respeito às diferenças (Campos, 2022).

É importante observar que a tematização do feminismo, enquanto eixo epistemológico estruturante, emerge exclusivamente no trabalho de Lidia Gonçalves (2021) em nossa amostragem, o que pode revelar uma lacuna nos estudos feministas e de gênero no campo do Ensino de História.

É possível relacionar os saberes docentes também no Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizado nos trabalhos de Karine Miranda (2020) e Elisiane Carla Kobielski (2023). A EJA, de acordo com a Lei nº 9.394/96 (LDB), Art. 37, é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996).

Os trabalhos das autoras recolocam a dimensão da competência técnica no horizonte da EJA, “importante para a constituição da identidade desse profissional da educação” (Camargo, 2017, p. 1584). Karine Miranda (2020) discute a proposta de “Pesquisa como Princípio Educativo” (proposta pedagógica na EJA de Florianópolis). Em diálogo com

Fernando Araújo Penna e Djamila Ribeiro, a autora buscou “compreender de que forma o Ensino de História pode potencializar essa proposta pedagógica e promover uma educação democrática [...] comprometida com a diversidade dos seus sujeitos através da valorização de ‘outras geografias de saberes’” (Miranda, 2020, p. 10). Dessa forma, a autora traz reflexões a partir de sua experiência na EJA, abordando os desafios relacionados às práticas pedagógicas e a importância do diálogo entre saberes docentes e acadêmicos. Conforme a autora:

A partir da reflexão sobre a educação democrática considerando a minha experiência na EJA busquei nomear e discutir soluções para práticas pedagógicas eurocentradas, brancas e patriarcais que corroboram para a invisibilização do indivíduo e de suas experiências, e que ainda se manifestam em atitudes veladas e conservadoras de alguns docentes contra grupos historicamente marginalizados (Miranda, 2020, p. 59).

São esses caminhos abertos de diálogo entre saberes docentes e saberes acadêmicos que inflamaram em mim a consciência de que a educação precisa ser valorizada enquanto ciência e prática (Miranda, 2020, p. 60).

Elisiane Carla Kobielski (2023), por sua vez, incide sobre a prática docente no contexto da EJA problematizando metodologias significativas e o uso dos audiovisuais como fonte histórica, além de refletir sobre a necessidade de mediação docente para que esses recursos promovam uma aprendizagem crítica. Segundo a autora:

Foi possível compreender que o estudo de história por uma perspectiva escolar objetiva a promoção de conhecimento para desenvolver críticas reflexivas para que o sujeito exercer sua cidadania e atuar como agente de transformação social (Kobielski, 2023, p. 5).

Esses aportes dialogam criticamente com Camargo (2017), que constata que, nas representações sociais dos professores da EJA, os aspectos relativos à formação técnico-pedagógica aparecem com fragilidade, o que indica uma lacuna que estudos como Miranda e Kobielski ajudam a suprir, apontando para a importância de políticas de formação continuada que articulem afetividade e competência técnica.

Cabe destacar ainda que a EJA, sendo entendida como política pública de inclusão social, pode ser um espaço de possibilidade para promover um ensino de história pautado em uma educação diversa, inclusiva, plural, antirracista e democrática, conforme destacado por Carneiro (2022).

Outra possibilidade que emerge no âmbito dos saberes e das práticas docentes é referente ao Ensino de História em espaços não-formais de ensino, presente na monografia de Julia Farias Inácio (2014) e Isaac Garcia Ribeiro (2022). Cabe diferenciar espaços de educação não-formais de educação não-intencional, que para Libâneo, “refere-se às

influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos [...]. São situações e experiências, por assim dizer, casuais, espontâneas, não organizadas, embora influam na formação humana” (Libâneo, 2013, p. 15-16). Por outro lado, conforme o autor, “são muitas as formas de educação intencional e, conforme o objetivo pretendido, variam os meios. Podemos falar da educação não formal quando se trata de atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional” (Libâneo, 2013, p. 16). Desse modo, embora esse código se refira a espaços de educação não-formais, trata-se ainda de educação intencional.

A pesquisa de Julia Farias Inácio (2014), que surgiu a partir de uma experiência de estágio não-obrigatório, procura discutir sobre o ensino de história em espaços não escolares a partir da experiência pedagógica do Projeto “Escolas no Museu”, realizado no Museu Histórico de Santa Catarina (MHSC) entre 2003 e 2008. Conforme a autora, buscou-se discutir sobre o “museu como um espaço de educação e, conseqüentemente, de ensino de história. Um espaço cultural que deve ser acesso a todos e todas” (Inácio, 2014, p. 9). Ainda segundo Inácio (2024), a pesquisa “reflete uma discussão importante que contempla o ensino de história e suas apropriações em espaços fora da escola” (Inácio, 2014, p. 9).

Já Isaac Garcia Ribeiro (2022) aborda o projeto de educação patrimonial “O Fantástico na Trilha de Santa Catarina”. O autor parte de sua experiência para o desenvolvimento da pesquisa, conforme podemos observar nos seguintes fragmentos:

Teço essas considerações partindo da pesquisa realizada para um trabalho de reelaboração de um projeto de educação patrimonial intitulado “O Fantástico na Trilha de Santa Catarina”, projeto que idealizei e executei com diferentes escolas da rede pública e privada de Florianópolis. E para esta reelaboração, foi necessário encontrar os princípios que devem guiar um método de ensino de história crítico, a partir do patrimônio. A escolha deste tema partiu da vontade de qualificar as atividades do projeto. Com meu trabalho como Guia de Turismo na Ilha de Santa Catarina, desenvolvi interesse pelo estudo e pelo ensino do patrimônio histórico e cultural (Ribeiro, 2022, p. 16).

Elaborei sobre minha formação enquanto Guia de Turismo, minhas primeiras experiências na área, minha decisão e experiência com o curso de História e, por fim, as duas edições do projeto “O Fantástico na Trilha de Santa Catarina”. Já no segundo capítulo, apresento minha pesquisa em relação à patrimônio histórico e cultural, educação patrimonial, história pública e ensino de história (Ribeiro, 2022, p. 17).

Sob uma concepção de patrimônio que “viabilizou a articulação de ações educativas ao empoderamento e a valorização de grupos sociais historicamente marginalizados e à participação ativa destes grupos na própria definição de seu patrimônio” (Ribeiro, 2022, p. 8), foi reelaborada uma aula de campo, entre os bairros de Itaguaçu e Coqueiro (bairros de Florianópolis).

O ensino de História em espaços não-formais de ensino já foi tematizada por outros autores, entre os quais estão Maria (2019), que aborda o museu como ambiente educativo, e Borin (2019), que discute a educação patrimonial. Para Maria (2019), “os museus estão intimamente relacionados com o ensino de História, eles, por essência, são os locais de salvaguarda do patrimônio e da memória” (Maria, 2019, p. 34). Já para Borin (2019), o Patrimônio Cultural pode ser uma ferramenta para o Ensino de História, possibilitando o trabalho com a concepção de conceitos relacionados à ideia de valores identitários socialmente produzidos, além de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Assim, nos trabalhos de Julia Farias Inácio (2014) e Isaac Garcia Ribeiro (2022), é possível verificar uma reflexão do Ensino de História como um fenômeno que vai além do espaço institucionalizado da Escola, o que vai ao encontro de Cerri (2009), que afirma que o “Ensino de história é um fenômeno social, e não somente um fenômeno da educação formal” (Cerri, 2009, p. 149). Desse modo, esses trabalhos indicam que o Ensino de História articulado a espaços não formais amplia as possibilidades de construção de sentidos históricos, favorecendo a aprendizagem.

Por fim, ainda sobre as práticas docentes, Patrícia Dutra Silva Lukoff (2019) aborda os princípios e metodologia propostos por Maria Montessori e sua relação com o Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental do Centro Educacional Menino Jesus (CEMJ), em Florianópolis. Maria Montessori (1870-1952) foi educadora e médica italiana. Seu método, conforme Vilela (2014), propõe um deslocamento do centro do processo de ensino/aprendizagem do professor para o aluno e sua ação. De acordo com Lukoff:

A principal contribuição e o diferencial de Maria Montessori para a educação estão no fato dela defender que as crianças trazem dentro de si o potencial criador que permite a elas mesmas transformar o seu processo de aprendizado e encontrar seu lugar no mundo (Lukoff, 2019, p. 42).

A autora procura inter-relacionar os saberes da história escolar com os princípios e metodologia propostos por Maria Montessori com base em revisão bibliográfica, análise do PPP e do currículo e também com questionários, respondido por professoras do CEMJ. De acordo com ela, há uma inter-relação entre método Montessori e o ensino de história, tanto nos princípios e diretrizes, quanto na prática dos docentes que participaram de sua pesquisa. Conforme a autora:

Ambos, método Montessori e ensino de história propõem que os alunos, gradativamente, poderão ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, podendo assim

fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações. (Lukoff, 2019, p. 13)

Dessa forma, torna-se relevante o estudo da autora das interconexões do Ensino da História e esse método, pautado em “liberdade, responsabilidade, atividade, autonomia e independência” (Vilela, 2014, p. 44), bem como a interpretação da autora da importância do Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Para ela:

O conjunto de conceitos e noções específico dessa área de conhecimento propicia o desenvolvimento de capacidades necessárias para a criança se orientar no tempo, compreendendo o que se passa à sua volta, tomando posição e intervindo em sua realidade (Lukoff, 2019, p. 7).

Terminada a análise dessa primeira categoria, passamos agora à segunda, que aborda o uso de diferentes linguagens no Ensino de História.

## 4.2 USO DE LINGUAGENS ALTERNATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O uso de diferentes linguagens e fontes no ensino de História é, em sentido amplo, uma prática docente. Porém, tratamos como categoria independente, pois ele se destaca como tema central de investigação de muitos trabalhos, o que diferencia de trabalhos que abordam práticas docentes de forma mais abrangente.

Essa categoria encontra fundamentação em Zamboni (2001), que fazendo um panorama das pesquisas no Ensino de História, destaca que o tema das “Linguagens Alternativas do Ensino de História”<sup>14</sup> (Zamboni, 2001, p. 111) reúne um grande número de trabalhos de natureza diversificada, refletindo a multiplicidade de linguagens utilizadas no ensino da disciplina, como cinema, teatro, museu, documentos, jornais, quadrinhos, pintura, música, informática, literatura e jogos, entre outras.

Além disso, Fonseca (2009), ao tratar da incorporação de diferentes fontes e linguagens no Ensino de História, aponta que seu uso tornou-se uma das principais discussões na área da metodologia do ensino de história. Segundo a autora, essa discussão se insere em um movimento de crítica do predomínio dos livros didáticos tradicionais, associado à

<sup>14</sup> A expressão “linguagens alternativas”, empregada neste trabalho, segue o uso apresentado por Zamboni (2001), que se refere à diversidade de meios e suportes mobilizados no ensino. Entretanto, não sugerimos práticas à parte, à margem ou incompatíveis com o pensamento histórico; ao contrário, referimo-nos à incorporação de linguagens e fontes cuja análise se dá de modo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento e se articula às formas próprias de construção do saber histórico. Além disso, precisamos considerar que no final do século XX e início do século XXI muitas dessas linguagens apareciam como “alternativas”, mas que com o avanço das tecnologias vinculadas às mídias, atualmente, muitas fazem parte do cotidiano escolar. No entanto, apesar dessas ponderações, optamos por manter a categoria referenciando como “alternativa”, a partir do diálogo com Zamboni (2001), de modo a destacar a historicidade da discussão.

expansão dos materiais paradidáticos, ao impacto das transformações tecnológicas na indústria cultural do país e às mudanças historiográficas que ampliaram tanto o repertório documental quanto os temas investigados. Ainda conforme a autora, “as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva” (Fonseca, 2009, p. 154).

Na amostra, 12 trabalhos (50%) abordam alguma linguagem alternativa, como pode ser verificado a seguir (Quadro 3):

Quadro 3 – Linguagens alternativas presentes nas monografias (2013-2024).

| <b>Linguagem</b>        | <b>Ocorrências</b> | <b>Autoria (ano)</b>                           |
|-------------------------|--------------------|------------------------------------------------|
| Cinema                  | 3                  | Aquino (2021); Kobielski (2023); Beirão (2024) |
| Jogos eletrônicos       | 1                  | Silva, A. (2014)                               |
| Histórias em quadrinhos | 1                  | Passos (2022)                                  |
| Mangá                   | 1                  | Carmo (2023)                                   |
| Museu                   | 1                  | Inácio (2014)                                  |
| Música                  | 1                  | Martins (2015)                                 |
| Patrimônio cultural     | 1                  | Ribeiro (2022)                                 |
| Recursos tecnológicos   | 1                  | Lemonje (2014)                                 |
| Relatos                 | 1                  | Silva, N. (2014)                               |
| Teatro documentário     | 1                  | Silochi (2019)                                 |

Fonte: Elaboração própria.

É possível constatar, com base nos autores, uma percepção de que o uso de diferentes linguagens no Ensino de História pode auxiliar na aprendizagem, destacando também a importância da mediação docente para o uso dessas linguagens. Como aponta Thiago Viviani de Aquino:

Muitas vezes, o ensino de História tem dificuldades em engajar seus estudantes de maneira a cultivar o conhecimento histórico crítico necessário (Aquino, 2021, p. 9).

Já Elisiane Carla Kobielski relata que:

A aprendizagem deve ser realizada por metodologias significativas, considerando os recursos didáticos que devem motivar o processo de ensino-aprendizagem (Kobielski, 2023, p. 5).

Essa percepção vai ao encontro de Guerra e Diniz (2007), que argumentam que a apatia característica do ensino tradicional é um dos principais fatores do desinteresse discente. Assim, as autoras defendem o uso das linguagens alternativas para reverter esse quadro, tornando o processo de aprendizagem mais interativo e prazeroso, além de atribuir significado a vida dos(as) estudantes.

De modo semelhante, Medeiros (2005) aponta que a utilização de diferentes linguagens, partindo do repertório cultural do aluno, facilita a difusão e a compreensão do conhecimento histórico escolar. O autor ressalta que a incorporação desses recursos evidencia a necessária aproximação entre o saber histórico e o domínio da realidade discente, traduzindo-se na introdução de um novo conceito de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Com base nos autores e autoras da amostra, podemos inferir que o uso de linguagens alternativas no Ensino de História é positivo, pois amplia as possibilidades pedagógicas, promove o engajamento, mobiliza saberes históricos e favorece a formação crítica dos estudantes. Pode-se notar a percepção do uso dessas linguagens como um contraponto a dinâmica tradicional na maioria dos trabalhos (10), como podemos observar nos seguintes fragmentos:

A inserção das novas linguagens no ensino de história, possibilitaram-me pensar em práticas mais envolventes e criativas para se trabalhar em sala de aula (Silva, N. 2014, p. 48).

Como benefícios do uso da fonte audiovisual, nota-se que os estudantes se sentem mais motivados participam mais ativamente e há o compartilhamento de experiências, tornando a aula mais prazerosa e significativa, tanto para professores quanto para os estudantes (Kobielski, 2023, p. 48).

Esta primeira experiência com a música em sala de aula foi muito gratificante, pois através da mesma obtive um maior rendimento nas aulas, onde os alunos se mostravam mais curiosos pelos conteúdos históricos (Martins, 2015, p. 7).

Ao integrar o cinema no currículo escolar, os educadores têm a oportunidade de transformar a experiência educacional, tornando-a mais envolvente e relevante para os alunos. Essa abordagem não apenas enriquece o ensino da história, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para atuar de maneira informada e reflexiva na sociedade (Beirão, 2024, p. 48).

Vemos o audiovisual como um contraponto direto à questão do desinteresse e do engajamento, assim como um reforço ao potencial entendimento do conteúdo e seu contexto (Aquino, 2021, p. 59).

É importante ressaltar ainda que o uso de diferentes linguagens, mesmo tornando o processo de ensino aprendizagem mais “dinâmico, significativo e prazeroso” (Medeiros, 2005, p. 61), deve ter alguns cuidados. Um deles, como aponta Guerra e Diniz, se refere à necessidade de se “atentar para o fato de que nenhum documento é neutro. Por isso a necessidade de interrogá-lo, realizando uma leitura crítica que nos permita perceber quais são as intenções contidas no mesmo.” (Guerra; Diniz, 2007, p. 130). Além disso, como aponta Zamboni (2001), há o risco de uso superficial e despolitizado. É necessário, assim, que o docente saiba como e por que usar essas linguagens em sala de aula, com base em intencionalidade pedagógica, conhecimento teórico e domínio do conteúdo histórico. Assim, conforme a autora, o uso produtivo de diferentes linguagens exige do professor uma capacidade de consumir criticamente essas linguagens; uma clareza sobre sua concepção de História e visão de mundo e o domínio dos referenciais de produção dessas linguagens.

#### 4.3 LIVRO DIDÁTICO

A categoria “Livro Didático”, que complementa a anterior, está presente em seis trabalhos (25%) da amostra. Os estudos que abordam esse tema discutem: novas ferramentas presentes nos livros didáticos; a forma como um conteúdo é apresentado ou representado; o espaço ocupado pelos conteúdos dentro do livro; e as modificações que esses conteúdos vêm passando ao longo do tempo.

Os assuntos abordados presentes nesses trabalhos podem ser verificados a seguir (Quadro 4):

Quadro 4 – Assuntos presentes nas monografias que abordam livros didáticos.

| <b>Assunto abordado</b>                                             | <b>Autoria (ano)</b> |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Análise das representações do Egito Antigo                          | Cardoso (2015)       |
| Análise da recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08                  | Lima (2016)          |
| Análise dos avanços e limitações na abordagem da História da África | Oliveira (2019)      |
| Crítica ao apagamento da história indígena de Santa Catarina        | Carbonar (2021)      |
| Análise de como a Guerra do Contestado é apresentada                | Silva (2023)         |

|                                                         |                    |
|---------------------------------------------------------|--------------------|
| Análise das ferramentas interativas e recursos digitais | Moia Junior (2024) |
|---------------------------------------------------------|--------------------|

Fonte: Elaboração própria.

Embora seja muito importante apontar as defasagens do livro didático, a fim de que se possam renovar abordagens a respeito de determinados assuntos, é importante ter em mente, conforme Bittencourt (2008), a incapacidade de existência de um livro didático ideal. De acordo com a autora, “o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que ele precisa ser avaliado” (Bittencourt, 2008, p. 301).

Entretanto, é especialmente crítico a necessidade de renovação dos conteúdos relativos ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, tendo em vista as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Nesse sentido, dentro da amostra pesquisada, a pesquisa de Rafael Augusto Bet Carbonar (2021), que discute o povoamento de Santa Catarina antes da invasão e colonização europeia, aborda:

O ensino de história indígena nas escolas e o pouco espaço dedicado aos povos originários nos livros didáticos, o que relega milhares de anos e pessoas ao obscuro período da Pré-História (Carbonar, 2021, p. 6).

A crítica do autor encontra fundamento em Bringmann (2021), que analisando o ensino de História Indígena a partir da análise e problematização dos conteúdos presentes em livros didáticos distribuídos nas escolas da rede municipal de educação de Florianópolis, verificou que “mais de 10 anos após a promulgação da Lei n. 11.645/08” ainda se encontra “uma defasagem considerável em relação aos conteúdos relativos ao ensino da História e Cultura Indígena em materiais” (Bringmann, 2021, p. 77-78).

A pesquisa de Rafael Augusto Bet Carbonar (2021) vai ao encontro também com o cenário apontado por Bittencourt (2008). Em relação aos discursos nos textos didáticos a respeito das populações indígenas, a autora argumenta que há, por parte de educadores e antropólogos, uma preocupação com “a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos” (Bittencourt, 2008, p. 305).

Da mesma forma, a autora relata que “a história das populações negras tal como aparece nos livros didáticos é igualmente objeto de investigação dos pesquisadores” (Bittencourt, 2008, p. 305). Nesse sentido, três trabalhos dentro da presente categoria

(Cardoso, 2015; Lima, 2016; Oliveira, 2019) dialogam com a História e Cultura Afro-brasileira, e que serão melhor explorados na próxima categoria.

Ademais, com base na leitura dos trabalhos da amostra, é possível identificar várias percepções sobre o livro didático, entre elas a natureza do livro didático como uma mercadoria inserida no sistema capitalista, reprodutor de discursos hegemônicos. É possível observar esse entendimento nas seguintes passagens:

Para se compreender e analisar o livro didático é preciso pensar nele tanto como um reprodutor de discursos históricos da sociedade em que está inserido quanto como um produto que está sendo realizado e pensado para um mercado-alvo: as escolas (Cardoso, 2015, p. 14).

Sendo responsável pelo forte enriquecimento da indústria de livros no país, o livro didático se torna objeto do capitalismo (Cardoso, 2015, p. 15).

O livro didático pode ser considerado produto mercadológico, pois está inserido em uma lógica mercantil de produção e circulação. Neste sentido, muitos livros traziam bagagens ideológicas inseridas no contexto das políticas dominantes (Oliveira, 2019, p. 21).

Esse trabalho foi pensado a partir de discussões sobre os livros didáticos, seu caráter ideológico e mercadológico (Moia Junior, 2024, p. 16).

Além disso, os trabalhos versam sobre sua produção editorial e a tensão entre seus valores econômico e cultural/educativo. Conforme as autoras(es):

É importante ressaltar que o livro didático não é apenas um veículo de transmissão de conhecimentos, mas também um instrumento pedagógico. Ele deve oferecer métodos de aprendizagem, estimular a reflexão, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação dos estudantes (Silva, 2023, p. 44).

O livro didático é uma mercadoria, um produto mas, também possui conteúdo educacional que o transforma em um instrumento pedagógico (Silva, 2023, p. 8).

O que se vê é uma valorização da mercantilização dos livros sobre o seu valor cultural e educativo (Lima, 2016, p. 15).

A obra didática está inserida numa lógica mercadológica, sustentada por interesses econômicos, que muitas vezes, se sobressaem aos interesses pedagógicos (Oliveira, 2019, p. 23).

Esse espaço pedagógico a ser construído é, deveras, primordial para a crítica mais radical a ser realizada, a saber, aquela acerca do mercado editorial. O faturamento do livro didático certamente é, hoje, um dos principais responsáveis pelos embates inviabilizadores entre o setor da educação e do comércio (Cardoso, 2015, p. 34).

Os livros didáticos são objetos que, ao longo dos processos educacionais díspares, por atuação de diferentes grupos sociais – estudantes, educadores, mercado, editoras, entre outros, estão sujeitos a mudanças e permanências, a partir dos objetivos de cada figura nas dinâmicas (Moia Junior, 2024, p. 71).

A lógica dual do livro, conforme apresentada, é descrita por Munakata (2016). Segundo o autor, fundamentado no materialismo histórico, existe o valor de uso, ou seja, a utilidade do livro para responder a expectativas educacionais e produzir aprendizados; por outro lado, há o valor de troca, a capacidade do livro de ser negociado no mercado, condicionada pelas relações de produção e circulação. Conforme o autor, para que o livro didático possa satisfazer suas necessidades educacionais (valor de uso), ele se subordina ao valor de troca e às suas determinações.

Ademais, conforme Bittencourt, “como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista” (Bittencourt, 2008, p. 301). Ainda em diálogo com as autoras, temos que “o livro didático precisa ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (Bittencourt, 2008, p. 302).

Apesar dessa natureza mercadológica descrita pelas autoras(es) da amostra, destaca-se também a versatilidade e importância do livro didático como recurso pedagógico fundamental, a necessidade de desmistificá-lo e o papel crucial da professora(o) em mediá-lo criticamente. Conforme as autoras:

Apesar de muitas vezes ser estigmatizado, o livro didático destaca-se como um dos mais versáteis recursos pedagógicos disponíveis, e com o qual, com suas (in)consistências próprias, possibilita ao professor/a e às/aos estudantes trabalhar de maneiras bastante significativas. O que se diferenciaria, portanto, seria a metodologia aplicada ao se trabalhar com estes livros e o que eles podem agregar de significativo à turma e à/ao docente que o utilizam (Lima, 2016, p. 15).

Essa é uma das particularidades dos livros didáticos: diferentemente de outros livros, que são basicamente voltados à leitura, os didáticos são manuseados em um sentido que ultrapassa o ato de ler, e isto é um dos fatores que os tornam um objeto amplo e diversificado ao ser manuseado e trabalhado em sala de aula (Lima, 2016, p. 26).

o Livro Didático ganha destaque como objeto que auxilia professores e alunos, mas também consolidado como um material complexo, multifacetado [...] o livro didático é um objeto pedagógico rico e peça fundamental na sala de aula moderna, pois é um dos instrumentos que transforma o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar (Oliveira, 2019, p. 18).

Estas funções revelam a complexidade deste material, que é um instrumento pedagógico, político e cultural. [...] Utilizar linguagem de fácil compreensão, como imagens, ilustrações, tabelas, mapas, são alguns recursos desses materiais para didatizar o conhecimento (Oliveira, 2019, p. 20).

Cada professor decide de que forma se utilizará dos livros didáticos ocorrendo então diferentes leituras de um mesmo material, sendo que os alunos irão interpretar o que estão lendo da maneira com que possam melhor relacionar com o que conhecem (Cardoso, 2015, p. 15).

Essas abordagens vão ao encontro da perspectiva de Bittencourt (2008), que aponta o livro didático como um objeto cultural complexo, de “múltiplas facetas” (Bittencourt, 2008, p. 301), que é, ao mesmo tempo, mercadoria, suporte de conhecimentos escolares, suporte de métodos pedagógicos e veículo de sistemas de valores.

Se, por um lado, é fácil e comum estigmatizar o livro didático por suas falhas e amarras mercadológicas, por outro, é importante reconhecer seu potencial e a agência do professor(a) em utilizá-lo criticamente, uma vez que o livro didático é um artefato cultural com profundo impacto social. Sobre a função social do livro didático, e refletindo sobre sua própria experiência formativa, Aline Balancelli Oliveira (2019) relata:

Infelizmente, durante todo o curso de licenciatura, ouvimos duras críticas ao livro didático, como um material que poderia ser, mas não é. Pois bem, com esse Trabalho de Conclusão de Curso aprendi que o livro didático poderia ser, e é. Desmistificar esse objeto é papel de todo atuante na área da educação. Compreender que o livro didático é um material que pode ser levado pra casa, seu conteúdo pode ser compartilhado com a família. Sim, precisamos olhar pra ele com olhar crítico, compreender que precisa ser pesquisado, analisado. Por isso a importância de qualificar o conteúdo abordado pelos livros didáticos, a importância de exporem realidades diversas. O mesmo livro lido por uma criança indígena, é lido por uma criança afro-brasileira, que é lido por uma criança branca, esse mesmo livro tem que dialogar com todas essas realidades (Oliveira, 2019, p. 70).

Em diálogo com a ideia da autora, é possível identificar ainda uma leitura do livro didático que aponta para a responsabilidade social desse material. Conforme a autora:

Para muitos dessas alunas e alunos o livro didático é um dos únicos livros a que se tem acesso (Lima, 2016, p. 9).

Ao encontro da autora, Aline Balancelli Oliveira (2019) argumenta que:

O livro didático é o primeiro contato que a criança tem com o saber escolar, muitas vezes é o primeiro material de pesquisa, responsável pela consolidação dos primeiros saberes (Oliveira, 2019, p. 13).

Essas colocações vão ao encontro da perspectiva de Silva, para quem o livro didático, sobretudo nas escolas públicas, é, na maioria das vezes, “a única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares” (Silva, A. 2005, p. 22). Nesse sentido, tornam-se relevantes pesquisas sobre a produção didática de História, que contribuem para “um aprofundamento sobre a concepção de livro didático e seu papel na vida escolar” (Bittencourt, 2008, p. 307).

#### 4.4 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A categoria “História e Cultura Afro-brasileira” abarca cinco trabalhos (20,83%) da amostra. Os estudos desta categoria investigam o Ensino de História articulado ao “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003). Em específico, os trabalhos analisados na amostra, e que fazem parte dessa categoria, abordam a Lei 10.639, a História do Egito e a História do Quilombo dos Palmares, o Rap como ferramenta de contestação, e as concepções sobre o racismo. Importa lembrar a adoção de uma abordagem diferente nessa categoria, sendo realizada uma leitura integral dos trabalhos.

Primeiramente, embora todos os trabalhos dessa categoria dialoguem (de forma direta ou indireta) com a Lei 10.639/03, apenas os de Marine Gelsleuchter da Silveira Lima (2016) e Aline Balancelli Oliveira (2019) as tomam como objeto de estudo e reflexão, ambas investigando as abordagens da História e Cultura Afro-brasileira em livros didáticos. Esse dado evidencia que mesmo passados duas décadas das leis 10.639/03 e 11.645/08, ambas não são objetos centrais de discussão nos TCCs do Curso de História da UFSC. Embora em outros casos as leis são mobilizadas como referência normativa, elas não são tomadas como objeto de investigação aprofundada.

Importante notar que essas legislações emergem em um contexto marcado por conflitos. Relacionado a isso, e discutindo sobre o currículo formal de ensino e a inclusão de perspectivas mais diversas, Marine Lima (2016) argumenta:

Os embates travados ao longo destas discussões tratam de discursos de poder e o conflito entre poderes; conquistas de movimentos sociais, como o Movimento Negro, movimentos feministas, dos sem-terra; mudanças e necessidades na sociedade que apontam para a inserção destas demandas no ambiente escolar (Lima, 2016, p. 16).

Essa concepção da autora vai ao encontro da perspectiva de Apple (1989), sobre as realidades do poder e conflito que permeiam a existência do currículo, e também de Oliva e Conceição (2023), sobre a importância dos movimentos sociais e intelectuais negros(as) na mudança de paradigma conquistado no currículo. Da mesma forma, se referindo a Lei 10.639/03, Aline Oliveira destaca:

É impossível falar sobre a Lei, sem ressaltar a importância do Movimento Negro para esta conquista na educação brasileira, pois foi ele, junto com outros setores dos movimentos sociais, que lutou incansavelmente pela garantia institucional do direito

de aprender e ensinar sobre história da África e cultura Afro brasileira neste país (Oliveira, 2019, p. 33).

Conforme Aline Oliveira (2019), a Lei 10.639, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004), estabeleceram “um marco para a luta histórica de resistência e sendo uma alternativa para diminuir a desigualdade social” (Oliveira, 2019, p. 24). Trata-se de uma conquista que é herdeira de diversas discussões, nas quais o Movimento Negro teve grande importância.

É justamente no contexto de mobilização e de luta do Movimento Negro que o governo brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1990, passou a revisar os livros didáticos, removendo os que apresentassem os negros de forma estereotipada (Santos, 2005). Porém, faz-se necessário ainda hoje pressionar por mudanças e promover o debate para a construção de materiais didáticos que representem adequadamente a população negra e a história e cultura afro-brasileira<sup>15</sup>.

A respeito dos efeitos da Lei 10.639 nos livros didáticos, Marine Gelsleuchter Lima (2016) e Aline Balancelli Oliveira (2019), apresentam avaliações positivas e ao mesmo tempo cautelosas. Segundo Marine Lima:

Há um esforço maior em abordar a História da África e das/os afrodescendentes neste contexto imediato após a aprovação da lei 11645/08 do que em livros do começo do século XXI (Lima, 2016, p. 42).

Aline Oliveira também argumenta:

Com a criação da Lei 10.639/2003 algumas coisas foram mudando, e felizmente, melhorando. A maneira como o continente africano tem sido representado nos manuais didáticos tem sido cada vez mais coerente e crítica. Mas não podemos negar que ainda reproduzem padrões eurocêtricos de análise e ensino (Oliveira, 2019, p. 53).

Assim, inegavelmente, podemos perceber que a Lei 10.639/2003 representa um marco importante para a luta antirracista no país. Entretanto, conforme as autoras, devemos também reconhecer a permanência de padrões eurocêtricos na abordagem dos livros didáticos,

---

<sup>15</sup> Cabe ressaltar que apesar da melhoria na qualidade obtida nos últimos anos, especialmente aqueles indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda persistem neles conteúdos discriminatórios contra os negros (Sousa, 2005). Como apontam os autores Silva e Nascimento (2023), mesmo com a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, os materiais escolares distribuídos pelo PNLD continuam a reproduzir estereótipos sobre esses grupos, reforçando imagens distorcidas e preconceituosas. Podemos observar isso, por exemplo, na pesquisa de Oniesko e Ferreira (2022), que, analisando um livro didático de história de uma escola pública, concluiu que esse estabelece um perfil estigmatizado e inferiorizado, que tende a associar a identidade racial negra quase majoritariamente ao contexto da escravidão e ao estereótipo de pobreza.

mesmo após a promulgação da lei, o que também é assinalado por outros pesquisadores e pesquisadoras (Oliveira; Conceição, 2023; Freitas; Jesus, 2025). Podemos, portanto, refletir sobre a implementação da Lei e os limites de sua efetividade no campo editorial e escolar, para, a partir daí, remover os padrões eurocêntricos de análise e ensino que ainda marcam os materiais didáticos e as práticas pedagógicas.

Ao discutir o silenciamento das histórias africana e afro-brasileira no ambiente escolar, Marine Lima (2016) enfatiza que esse apagamento está relacionado a um currículo eurocêntrico e a um projeto político de manutenção de interesses hegemônicos:

Por muito tempo silenciou-se a História africana e afro-brasileira nas escolas do país. Historiadoras/es e docentes de História também são responsáveis por esse silenciamento, que juntamente com um currículo formulado para a educação brasileira de caráter eurocêntrico, ou seja, a Europa como “protagonista” da História da Humanidade, corrobora para a dificuldade de se inserir e reconhecer as populações africanas e afro-brasileiras como fundamentais à História do país. Além de uma forma de perpetuar preconceito racial, este silenciamento/invisibilidade do protagonismo de africanos e afro-brasileiros em sua própria história é um ato político, pois o que se estuda nas escolas também é reflexo das ideias e preocupações de determinada sociedade, ou melhor, de quem detém poder para difundir seus interesses, inclusive em ambiente escolar. Desse modo, também é um ato político criar uma lei que obrigue o currículo das escolas brasileiras a adotar o ensino de História da África e Indígena (Lima, 2016, p. 25).

Marine Lima ressalta também a importância da disciplina de História no cumprimento da lei citada. Conforme podemos verificar nos seguintes trechos:

O teor programático referente à História e Cultura Afro-brasileira a ser aplicado em âmbito escolar consta como voltado especialmente às áreas de Educação Artística, Literatura brasileira e História brasileira. No entanto, é maior a visibilidade do papel da disciplina de História no trabalho com a temática, dada a própria tradição de estudos historiográficos com campos destinados a pesquisas acerca desses temas (Lima, 2016, p. 20).

Mesmo que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira esteja voltada a todo o currículo escolar, como dito anteriormente, a disciplina de História tem um papel fundamental na condução do estudo e discussão desta temática dentro e fora de sala de aula. Reconhecidamente um dos papéis do ensino de História é atentar para a relação passado e presente e para a importância da memória e sua manutenção na sociedade em que estamos inseridos (Lima, 2016, p. 24).

Assim, conforme a autora, o papel da disciplina de História em lidar com a memória e com a articulação passado-presente justifica por que ela é central no debate sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Nesse sentido, argumentando sobre o Ensino das Africanidades brasileiras em diferentes disciplinas, Silva, P. (2005) também destaca a importância da disciplina, afirmando que “ignorar a história dos povos indígenas, do povo negro é estudar de forma incompleta a história brasileira” (Silva, P. 2005, p. 164). Entretanto,

embora argumente a importância da disciplina de História, Marine Lima (2016) reconhece que é possível perceber a História e as culturas africanas e afro-brasileiras “nas músicas que ouvimos, nas palavras que pronunciamos, nos esportes e danças que praticamos, nas relações sociais que estabelecemos e em como nossas visões de mundo são formuladas e reformuladas ao longo do tempo” (Lima, 2016, p. 26).

Assim, é perceptível nesses dois trabalhos, de Marine Lima (2016) e Aline Oliveira (2019), uma defesa da história afro-brasileira e africana como fundamental para o currículo. Conforme Lima, “como estudar a história do Brasil sem estudar a história da África e das/os afrodescendentes?” (Lima, 2016, p. 24). Oliveira aponta para a importância do estudo da História da África, conforme podemos observar:

Por muitos anos, essa temática era abordada nos livros didáticos de uma maneira reducionista, ou seja, trabalhada com negligência teórica, metodológica e política, reduzindo a História da África e dos povos africanos e afrodescendentes aos temas da escravidão, da diáspora e dos processos de colonização e descolonização (Oliveira, 2019, p. 14).

Pesquisar sobre ensino de história da África, para nós brasileiros, é importante. Pois, estudando a história dos povos africanos, estamos compreendendo a nossa história. Lutar por uma educação inclusiva e de qualidade é nosso papel enquanto atuantes da área da educação (Oliveira, 2019, p. 69).

Essa reflexão vai de encontro ao pensamento de Munanga (2015), que aponta o apagamento da história africana como um dos mecanismos na negação da identidade da população negra. Para o autor, reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra, que foi negada, distorcida e falsificada na historiografia dos países envolvidos no tráfico negreiro. Conforme o autor, “como é que os negros da diáspora poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham?” (Munanga, 2015, p. 27).

Desse modo, inserir a história da África e das populações afrodescendentes no currículo, como preconiza a Lei 10.639/03, possibilita uma revisão dos fundamentos da educação brasileira e o reconhecimento das múltiplas matrizes que compõem a identidade nacional. Contudo, é necessário apontar que a produção acadêmica brasileira sobre o Ensino de História da África é ainda muito residual<sup>16</sup>.

Ainda sobre a História da África, é interessante na amostra o trabalho de Maria Luiza do Valle Pereira Cardoso (2015), que propõe refletir “como o livro didático constrói a imagem

<sup>16</sup> Sobre esse ponto, é relevante mencionar a pesquisa de Costa e Eugenio (2018), que buscando ter um panorama da produção científica sobre essa temática em revistas especializadas em discussões acerca do ensino de História e na plataforma Scielo, entre 2003 e 2017, localizaram apenas sete artigos que tratam de Ensino de História da África, o que demonstra uma grande lacuna nesses estudos.

do Egito Antigo, assim como pensar sobre o silenciamento das complexidades da antiga sociedade egípcia” (Cardoso, 2015, p. 6). O trabalho de Maria Cardoso, no entanto, deixa em aberto uma questão importante: como esse “silenciamento” nas salas de aula brasileiras se relaciona com a negação da africanidade do Egito e com a formação de imaginários raciais? Essa é uma lacuna que pode ainda ser explorada por novas pesquisas.

Acerca dessas questões, Sagredo (2017), defende pensar a sociedade multiétnica do Egito Antigo por meio da etnicidade e não a partir da raça, afinal, segundo a autora, “as categorias raciais de ‘branco’ e ‘negro’ não eram categorias com as quais operavam os egípcios na Antiguidade” (Sagredo, 2017, p. 25). Sob essa perspectiva, a inclusão desse debate, seja por meio da raça, seja por meio da etnicidade, no trabalho de Maria Cardoso (2015), beneficiaria sua análise. Do mesmo modo, perde-se a oportunidade de reforçar a História do Egito como pertencente à História da África. Ainda de acordo com Sagredo (2017), opera-se uma “(des)africanização” do Egito Antigo, processo historiográfico e egiptológico pelo qual o Egito foi “arrancado” de seu contexto africano e arbitrariamente relacionado geográfica, antropológica e culturalmente à Ásia Ocidental e ao mundo mediterrâneo, branqueando sua imagem. Nesse sentido, faz-se necessário propor também essa discussão no ensino de História.

Outros trabalhos que tratam da História e Cultura Afro-Brasileira são os de Bruno Ulanoski dos Passos (2022) e Fabio Martins (2015). Bruno Ulanoski dos Passos (2022), por meio da novela gráfica “Angola Janga”, de Marcelo D’Salete, analisa como os quadrinhos podem retratar a resistência de Palmares e contribuir para a compreensão histórica e o ensino sobre a luta dos povos escravizados.

Diversas outras produções acadêmicas tratam das possibilidades de usos de outras linguagens no ensino de História da resistência de Palmares. Como exemplo, podemos citar os trabalhos de Silva e Melo (2023), que investigam o potencial do cinema; Menezes Neto (2024) que faz a utilização da literatura de cordel, através da biografia de Zumbi dos Palmares, em escolas públicas de Belém, e Alves e Silva (2024) que desenvolvem e analisam um jogo pedagógico focado no contexto da Guerra do Quilombo de Palmares.

Sobre essa linguagem em específico, de acordo com Lima (2017), histórias em quadrinhos como Xingu (2008) e Povos indígenas (2012) de Sérgio Macedo, que trabalha a história e cultura indígena, e Cumbe (2014), também de Marcelo D’Salete, que retrata a escravidão, a resistência negra e a opressão no período colonial, “constituem importante instrumento para a história afro-brasileira e indígena de nosso país, demonstrando que as HQs contribuem para o conhecimento histórico ampliando-o e construindo-o” (Lima, 2017, p.

157), relacionando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Segundo o autor, “mais do que apenas tratar dos escravos coloniais ou dos povos indígenas, as histórias em quadrinhos em questão trazem tais grupos como protagonistas históricos, promovendo uma releitura do passado” (Lima, 2017, p. 157).

É possível perceber, com a leitura do trabalho de Bruno Ulanoski dos Passos (2022), o entendimento da importância de conectar a resistência histórica de Palmares com questões contemporâneas, como racismo. Segundo o autor:

Angola Janga apresenta uma memória sobre a luta de palmaristas pela liberdade conectando-a ao atual contexto, em que diversas discussões sobre racismo afloram na sociedade brasileira, manchada com o sangue de milhares de escravizados, resultando em grande dívida histórica com a população afro-brasileira (Passos, 2022, p. 12).

Palmares foi e é uma dos maiores símbolos de luta do movimento negro brasileiro, pois é nele que se inspiram na representação da luta pela liberdade, na luta contra a escravidão e a luta continua iniciada pelo seus ancestrais. Na personificação de Zumbi, Palmares ganha ainda mais destaque, pois a luta inspirou aqueles que o cercavam e os que vieram depois até a atualidade. Inicialmente, o dia da consciência negra viria a ser 13 de maio, dia da Abolição da escravidão, mas o Movimento Negro Unificado deliberou que o dia 20 de novembro seria de muito mais representação, uma vez que o dia não viria ser de luto pela morte de Zumbi, mas sim de continuar a luta que Zumbi travava contra a sociedade racista. Angola Janga se insere então nesse contexto de luta e representação para a população negra, para que a exaltação sobre Palmares permaneça viva na história cultural (Passos, 2022, p. 53).

Essa perspectiva vai ao encontro de Menezes Neto (2024), para quem a conexão entre passado e presente é reforçada, sendo a resistência à escravidão relacionada ao contexto social brasileiro atual. Conforme o autor, no conhecimento das histórias de resistências contra a escravidão e o racismo de antepassados, torna-se possível o ensino mais significativo para as próximas gerações.

A monografia de Fabio Martins (2015), por sua vez, propõe o uso da música como recurso pedagógico no ensino de História, articulando questões étnico-raciais, problemas sociais e econômicos, por meio do grupo Racionais MC's. Assim, denota uma posição contrária à lógica racista que sustenta a reprodução de uma ideologia hegemônica, branca, reconhecendo e valorizando os saberes de experiência e as visões de mundo dos(as) discentes, considerando os contextos sociais que atravessam suas vidas.

Partindo da ideia de Freire (1996), de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, torna-se relevante considerar a realidade dos educandos e educandas como ponto de partida para a construção do conhecimento. Essa perspectiva vai ao encontro de Medeiros (2005), que afirma que “entre as linguagens alternativas para o ensino de História, a música

tem ocupado espaço significativo, por ser reveladora do registro da vida cotidiana e contribuir para o estudo de diferentes contextos sociais” (Medeiros, 2005, p. 67).

Nesse sentido, Guerra e Diniz (2007) destacam a importância do diálogo com os estudantes na hora de trabalhar com as músicas em sala de aula, identificando gostos de estilos musicais. Segundo as autoras, “a partir desse diálogo, temos condições de nos aproximar de sua realidade, buscando relacionar o conteúdo estudado com a cultura e vida cotidiana dos jovens” (Guerra; Diniz, p. 133). Assim, o rap, como estilo musical popular, e enquanto movimento cultural “que fala a linguagem da periferia” (Domingues, 2007, p. 119), pode se tornar um instrumento na construção de saberes históricos mais conectados com as realidades vividas pelos(as) estudantes.

O Movimento Hip Hop, conforme aponta Montemezzo (2018), é um movimento diaspórico, fruto da reinvenção da cultura negra no Novo Mundo. Dessa forma, segundo a autora, para muitas pessoas que vivem em locais pobres, participar das expressões da cultura Hip Hop (rimar, dançar ou praticar o grafite) representa uma forma de subversão diante da lógica da exclusão que marginaliza a juventude negra e periférica. Além disso, o rap confronta diretamente os padrões linguísticos dominantes, historicamente marcados pela branquitude e pelo poder. Como argumentam Santos e Santana, o rap “vem para pôr o dedo na ferida, nem que necessite utilizar de palavras sem a “higienização” linguística” (Santos; Santana, 2021, p.13).

Trata-se, portanto, de um gesto de resistência, que afirma outras formas de existência e saber. Nesse sentido, o trabalho de Fabio Martins (2015) demonstra que o rap configura-se como uma ferramenta potente para um Ensino de História contextualizado e crítico, que explicita as desigualdades sociais. Conforme o autor:

O Brasil continua sendo uma sociedade estruturalmente desigual, onde moradia, educação de qualidade, saúde, saneamento básico, segurança e a possibilidade da execução livre dos planos de vida individuais ainda são privilégios de minorias e não direitos universalizados. E apesar do novo tempo e de sua crescente incorporação pelo mercado, o rap, como cultura de rua, ainda parece ser capaz de produzir uma ética de autoestima para a existência dura de largas parcelas da juventude negra e das periferias do Brasil (Martins, 2015, p. 50).

Ademais, o rap no Brasil é um dos pilares do movimento cultural e artístico *Hip-Hop*, que, segundo o autor:

tem procurado denunciar e principalmente buscar soluções para como a pobreza, violência policial, violência urbana, discriminação racial, desigualdade na distribuição de renda, desemprego, tráfico de drogas, chacinhas, assassinatos, falência da rede pública de educação, dentre muitos outros. O rap nacional busca retratar a

realidade social em uma luta constante para estabelecer uma base democrática de valor e representatividade social (Martins, 2015, p. 8).

O trabalho de Fabio Martins (2015) vai ao encontro de Montemezzo (2018), que percebe o rap como um elemento importante para o trabalho pedagógico e para o ensino de História que dialoga com as relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03. A autora destaca que os elementos do rap e do movimento Hip Hop possibilitam reflexões sobre autoestima negra, representatividade, herança cultural e valorização da cultura afro-brasileira como parte essencial da identidade nacional, configurando-se como um instrumento relevante para a educação das relações étnico-raciais e para o combate ao racismo e à desigualdade social no Brasil.

Cabe por fim, explicitar as concepções sobre o racismo que aparecem nos trabalhos de Marine Gelsleuchter da Silveira Lima (2016), Aline Balancelli Oliveira (2019), Fabio Martins (2015) e Bruno Ulanoski dos Passos (2022). As produções analisadas apontam compreensões amplas sobre o racismo, reconhecendo-o como um fenômeno estrutural, histórico e persistente, que atravessa tanto a formação social brasileira quanto as práticas educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, a lei 10.639/03, discutida por Marine Lima (2016) e Aline Oliveira (2019), surge como uma ferramenta importante na luta antirracista. Aline Oliveira (2019) argumenta que a Lei, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004):

questionam as dívidas históricas da sociedade brasileira com as pessoas negras, africanas e afrodescendentes, estabelecendo um marco para a luta histórica de resistência e sendo uma alternativa para diminuir a desigualdade social. Com isso, vemos possibilidades de mudança social, vemos o feixe de luz no fim do túnel, aquele pingo de esperança que faz diferença para aqueles que viveram por muitos anos exilados da educação de qualidade, calados pelo racismo institucional, soterrados pela ganância do capital (Oliveira, 2019, p. 24).

Ademais, os trabalhos apontam para a importância da discussão do racismo e outras formas de preconceito em sala de aula, que ultrapasse os limites escolares e reverbere no cotidiano dos estudantes. Essa perspectiva posiciona a escola como espaço de enfrentamento ao racismo e de construção de novas sociabilidades. Conforme podemos observar em Marine Lima (2016):

Discutir sobre os preconceitos presentes em nossa sociedade em sala de aula, incluindo o racismo, preconceito já institucionalizado nas mais diversas áreas das vidas das/os brasileiras/os, é imprescindível para um convívio mais respeitoso e

inclusivo que possibilita ultrapassar o espaço escolar e refletir, realmente, no cotidiano das/os estudantes dentro e fora da sala de aula (Lima, 2016, p. 44).

No trabalho de Bruno Passos (2022), o racismo é apresentado como uma herança colonial ainda viva, que se manifesta na desigualdade e na violência simbólica e física contra a população negra. O autor evidencia como a memória da luta dos palmaristas pela liberdade se conecta ao contexto atual, marcado por debates sobre o racismo e pela “grande dívida histórica com a população afro-brasileira” (Passos, 2022, p. 12).

Inspirando-se em Frantz Fanon, Bruno Passos (2022) aponta que o racismo é uma estrutura que molda a sociedade contemporânea, sustentando a lógica da “supremacia branca” difundida pelo colonialismo. O autor enfatiza a necessidade de romper com essa estrutura, tanto nas mentalidades quanto na prática pedagógica, sugerindo que o ensino de História deve promover uma formação antirracista capaz de desnaturalizar as hierarquias raciais e culturais.

A partir dessa perspectiva, o autor defende o uso das histórias em quadrinhos como um instrumento pedagógico de resistência, que possibilita abordar o racismo. Conforme o autor:

Assim a construção das Histórias em Quadrinhos se apresenta para desenvolver tal sociedade que perpetua o racismo estrutural na qual foi concebida. D’Salete se apresenta, juntamente com inúmeros autores não-brancos, nadando contra a corrente ideológica imposta ao quadrinhos, tornando-o essa linguagem como ponto de partida para a conversação e compreensão de eventos historiográficos que moldaram a resistência contra o colonialismo português, lutando contra a estruturação do racismo que está nas entranhas da sociedade (Passos, 2022, p. 51).

Por fim, Fabio Martins (2015) evidencia como o racismo também é enfrentado por meio da expressão cultural e política do rap nacional, especialmente nas composições dos Racionais MC’s. O autor interpreta o rap como uma forma de denúncia e resistência, que reflete criticamente as desigualdades sociais e raciais, expondo o impacto da marginalização sobre a juventude negra e pobre. Conforme o autor:

O rap nacional, de Racionais MC’s, além de marcar sua importância na contestação voltada à problemática étnica – dentre outras questões: Prisões arbitrárias; falência do sistema; torturas aos grupos negros; desigualdade de renda; falta de acesso aos recursos de todas as ordens, gerando violações dos direitos humanos – surge um novo espaço de reflexões e denúncias reivindicando para si espaços de sociabilidade nos quais os indivíduos, impulsionados por interesses diversos se juntam numa unidade mais forte dentro do corpo social (Martins, 2015, p. 50).

Os trabalhos sinalizam portanto que o racismo é compreendido como um elemento estruturante da sociedade brasileira, cuja superação exige uma educação crítica e antirracista. Conforme Gomes (2021), o combate ao racismo na educação exige uma mudança de postura

epistemológica, uma revisão crítica dos saberes ensinados, das metodologias utilizadas e das estruturas que sustentam o ensino. Para a autora, a descolonização das mentes implica a construção de práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas, configurando-se como uma tomada de posição emancipatória perante si e o outro.

Pontuamos, assim, a importância do Ensino de História, que ultrapassa as dimensões da sala de aula, como espaço para reconhecer as permanências do passado escravista e colonial nas relações sociais do presente, bem como no engajamento da luta antirracista.

## 5 MOTIVAÇÕES E DESAFIOS NOS TRABALHOS EM ENSINO DE HISTÓRIA

A leitura dos trabalhos analisados suscitou o interesse em compreender as motivações que levaram os(as) discentes do curso de História a se dedicar ao Ensino de História no trabalho final da graduação, bem como as dificuldades por eles(as) enfrentadas.

Chama atenção, em primeiro lugar, a recorrência com que a experiência do estágio atua como impulso inicial para a investigação. Constatou-se que, dos trabalhos em que foi possível identificar essas motivações, 10 estavam relacionados à experiência do estágio, sendo nove decorrentes do estágio supervisionado obrigatório e um do estágio não obrigatório. Tendo em vista que as motivações não estão explícitas em todos os trabalhos, é possível admitir que a influência do estágio seja ainda maior na escolha do tema do TCC.

Conforme discutido anteriormente, o estágio deve ser concebido como um lugar de investigação e intervenção (Silva, 2010), que contribui para a construção dos saberes docentes e se torna um campo de produção de conhecimento profissional. Desse modo, é positivo que esse período apareça também como motivador dos trabalhos de conclusão de curso em Ensino de História.

Outra motivação recorrente pode ser observada na interseção entre vida pessoal e formação profissional, experiência que pode se desenvolver ao longo da graduação, como demonstra o TCC de Ana Beatriz Brüggemann (2023), mas que, em alguns casos, antecede a entrada na universidade. No trabalho da autora citada, é relatado que a escolha do tema e delimitação está intimamente relacionada a seus interesses pessoais como pesquisadora. Já na pesquisa de Lucas Fernandes Silochi (2019), sua atuação nos campos da militância libertária, do teatro político e do ensino de história foi dado como definidora da orientação de seu trabalho.

Como exemplo de casos em que a vida familiar e profissional anterior à graduação convergem para a pesquisa, podemos citar Patrícia Dutra Silva Lukoff (2019), que menciona que a motivação tem como referência a experiência de seu filho em uma instituição escolar onde depois veio a trabalhar. Já Isaac Garcia Ribeiro (2022) explicita que seu trabalho como Guia de Turismo foi importante para a decisão de cursar a licenciatura em História e realizar seu TCC sobre Ensino de História. Maria Eduarda Flores (2023), formada em Pedagogia, e que já atuava como professora durante sua trajetória na graduação em História, é outro caso que pode ser citado. A autora descreve suas inquietações sobre o trabalho docente:

Durante minha jornada acadêmica sempre me questioneei o que me faria ser uma boa professora: será que eu deveria me apropriar das teorias pedagógicas de forma

incessante? Deveria compreender as diferentes metodologias empregadas dentro da minha área de ensino? Ou estudar o conteúdo da graduação seria o suficiente? Não compreendia, entretanto, que faltava uma coisa na minha formação: tornar-me professora, efetivamente (Flores, 2023, p. 14).

Ser estudante de licenciatura e professora, concomitantemente, fez-me ressignificar muitos momentos acadêmicos. Dentro desse contexto, o Ensino e o Currículo sempre foram objeto de investigação da minha prática docente (Flores, 2023, p. 14).

Assim, é possível observar que muitos trabalhos foram influenciados pelas trajetórias pessoais, pelas experiências acadêmicas e pelas inquietações docentes dos(as) estudantes. Pode-se considerar também os vínculos formados entre discentes e docentes durante a graduação, que certamente também influenciaram as pesquisas sobre Ensino de História, o que pode ser verificado em diversos agradecimentos nas monografias. Ademais, é possível que as disciplinas de Laboratório de Ensino de História, ainda que não apareçam explicitamente na escrita dos TCCs, também impulsionem o interesse em se trabalhar com a área. O mesmo pode ser dito sobre outras disciplinas que trazem o debate sobre o ensino, a exemplo de Seminário de Pesquisa em Ensino e Metodologia do Ensino de História, bem como às Práticas como Componente Curricular (PCCs) obrigatórias, que igualmente podem ter estimulado a abordagem desses temas.

Em relação às dificuldades enfrentadas pelos(as) discentes, é possível refletir sobre a influência de tais trajetórias, mas também pelo contexto de produção desses trabalhos, entre os anos de 2013 e 2024. Essa produção ocorreu em um contexto histórico marcado por transformações políticas e sociais no Brasil, com reflexos no campo educacional, de modo amplo, e no ensino de História, de forma particular.

Nesse sentido, pode-se destacar o avanço do conservadorismo, que tem como ponto marcante as Jornadas de Junho, ainda no ano de 2013, e que foi intensificado com a Operação Lava Jato, o golpe de 2016, que retirou do poder a presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente (Vasconcelos, 2021), e os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, este último acompanhado do “bolsonarismo”, movimento neofascista (Boito Jr., 2020), caracterizado pelo ataque às minorias, à educação pública, ao meio ambiente e à saúde.

Ainda que esse contexto de mudanças políticas não apareça de modo explícito e recorrente nas monografias da amostra, certamente se trata de um elemento que não pode ser desconsiderado. Afinal, em um cenário de negacionismo histórico e desinformação intensificados pela ascensão da extrema-direita, o próprio gesto de dedicar tempo e esforço à escrita de um TCC sobre Ensino de História não deveria ser interpretado como um posicionamento de resistência e em defesa da educação pública?

Ademais, outro momento que atravessa uma parte da produção acadêmica dos TCCs é a Pandemia de COVID-19, crise sanitária global que, a partir de 2020, resultou em milhões de mortes no mundo e centenas de milhares no Brasil, teve seus efeitos agravados pela condução irresponsável e negacionista do governo federal, que atrasou ações fundamentais como a vacinação e a adoção de medidas de proteção.

Pode-se perceber as influências desse período, por exemplo, nos trabalhos de Lidia Mallet Gonçalves (2021) e Clever Evandro Moia Junior (2024):

O momento histórico-político no qual estou inserida, tanto no que diz respeito a pandemia do COVID-19, quanto um avanço do discurso anticientífico, que infelizmente tem virado política pública, também marcam a escrita desse trabalho. Fazer uma pesquisa em meio a pandemia foi um desafio em diversos aspectos, o isolamento social, a limitação do acesso a bibliografia, a incerteza sobre o futuro, o medo e as perdas afetaram minha escrita e mais do que nunca explicitam a necessidade de se pensar em outras possibilidades de mundo, de escrita e de ensino de história. Talvez em outro momento esta pesquisa traçaria outros rumos, no entanto sou grata pelos encontros virtuais que esta pesquisa me proporcionou, foram esses momentos de trocas que me deram forças para continuar nos momentos difíceis (Gonçalves, 2021, p. 14-15).

Esse trabalho é resultado de uma soma de experiências, vivências e acúmulos ao longo da graduação, que sofreu diversas influências internas e externas nos processos de educativos e de socialização. Neste sentido, o contexto do início da caminhada na Universidade ocorreu durante a pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, marcando profundamente as trajetórias dos ingressantes, principalmente nas dinâmicas de aprendizado, uma vez que optou-se por dar sequência às rotinas acadêmicas de forma remota, reorganizando momentaneamente as estruturas da instituição. Neste percurso, o lidar com as ferramentas de aprendizado remoto e digital foi sendo desenvolvido, à medida que houve um maior aprofundamento no mundo virtual para as atividades diárias. De forma geral, esses reflexos marcaram toda a caminhada acadêmica e motivaram a direcionar olhares para além do ambiente universitário, principalmente para a educação básica de forma geral (Moia Junior, 2024, p. 15).

Assim, podemos verificar que a Pandemia foi um dos momentos críticos que marcou o percurso acadêmico e a escrita de parte dos trabalhos da amostra analisada. A crise sanitária impactou as condições materiais da pesquisa, com o isolamento, a dificuldade de acesso a bibliografias e a migração forçada para o ambiente virtual, além das incertezas e do medo que esse período representou.

Por outro lado, essas produções são atravessadas também por dificuldades relacionadas às trajetórias individuais dos(as) discentes, como podemos verificar, por exemplo, no trabalho de Patrícia Dutra Silva Lukoff (2019), que por uma série de circunstâncias pessoais teve sua graduação interrompida. No relato da autora:

Em 1993 iniciei o curso de História, no período noturno, na Universidade Federal de Santa Catarina. Mas devido a uma gravidez no penúltimo semestre não pude realizar o TCC na época. Depois que tive o meu filho Bruno, fiz outra tentativa de retorno e em seguida fiquei viúva, adiando pela segunda vez o TCC, com o qual concluiria o

Curso. Depois de aproximadamente 20 anos, resolvi pedir retorno para o Curso, e, agora estou aqui agradecida concluindo meu Trabalho (Lukoff, 2019, p. 11).

Com base no exposto, podemos entender que a produção dos TCCs é também influenciada pelas tensões do contexto político, social e cultural, e também das trajetórias pessoais e desafios que marcaram a vida e o percurso acadêmico das(os) autoras(es).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram refletir sobre qual é o espaço ocupado pelo Ensino de História nas produções acadêmicas dos TCCs do curso de História da UFSC. A análise das monografias possibilitou concluir que esse espaço é ainda muito reduzido, correspondendo a apenas 5,97% do total de trabalhos (402) disponíveis no RI dentro do recorte adotado.

Como analisado no PPP do curso, ao menos em termos teóricos, a formação em História na UFSC é pautada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, pode ser verificado o reconhecimento da dimensão formativa docente em suas metas e objetivos do PPP. Nesse contexto, o Núcleo de Conteúdos Pedagógicos e o Núcleo de Prática Profissional estão diretamente voltados à formação e ao exercício da docência.

Ademais, as disciplinas de Conteúdo Histórico/Historiográfico também devem articular o desenvolvimento da prática docente em sua própria abordagem, promovendo a integração entre conteúdo e formação pedagógica. Entretanto, pontuamos a necessidade de estudos mais aprofundados que investiguem de que forma essa integração do ensino de História ocorre (se ocorre) nas disciplinas da graduação.

Quanto às disciplinas de Laboratório de Ensino, importantes no processo de formação docente, observamos que há uma oferta espaçada e irregular de algumas disciplinas que seriam importantes para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, como o Laboratório de Ensino em História da África, Laboratório de Ensino de História da Escravidão e o Laboratório de Ensino de História Indígena. Além disso, observamos que o período diurno ofereceu, em média, uma disciplina a mais por semestre do que o noturno. Isso reduz as possibilidades de escolha dos estudantes do turno noturno, que em geral são da classe trabalhadora, nas disciplinas ligadas ao Ensino de História.

A análise dos trabalhos vinculados ao Ensino de História nos permitiu encontrar quatro categorias que sintetizam as principais recorrências encontradas nas produções acadêmicas em Ensino de História entre 2013 e 2024. As categorias identificadas foram *“História e Cultura Afro-brasileira”*, *“Formação, Saberes e Práticas Docentes”*, *“Uso de Linguagens Alternativas no Ensino de História”* e *“Livro Didático”*.

Em relação ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, observa-se que sua presença na produção acadêmica dos TCCs ainda é pequena, com apenas cinco trabalhos tratando diretamente dessa temática, mesmo após duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003 e apesar de sua relevância. Ainda assim, os estudos existentes revelam caminhos

interessantes e potentes, tratando da própria implementação da lei, da História do Egito, da História do Quilombo de Palmares e do rap como ferramenta de contestação.

As leituras dos trabalhos permitiram ainda identificar motivações e desafios presentes nos trabalhos dos discentes sobre o Ensino de História. A experiência do estágio supervisionado e a relação entre vida pessoal e formação profissional aparecem como elementos motivadores nas escritas das monografias. Ao mesmo tempo, as(os) estudantes enfrentam dificuldades vinculadas às próprias trajetórias e ao contexto político, social e cultural, como evidenciado no período da pandemia de COVID-19.

Apesar de o PPP reconhecer a importância da formação docente e de existirem disciplinas voltadas à formação docente, além dos Laboratórios de Ensino de História (ainda que com as limitações já mencionadas), esse reconhecimento não se reflete, em termos quantitativos, na produção acadêmica dos TCCs. A baixa proporção de pesquisas dedicadas ao Ensino de História aponta para um descompasso entre o projeto formativo previsto no documento e as escolhas realizadas pelos estudantes ao final da graduação. Levantamos, assim, o questionamento de se esse lugar (ou não lugar) do Ensino de História no curso não poderia ser interpretado como uma forma de resistência à docência, considerando os desafios enfrentados pela profissão, entre os quais se encontram a desvalorização salarial, precarização das condições de trabalho e a violência simbólica e física nas escolas.

Como concluinte do curso de licenciatura e bacharelado em História da UFSC, sinto que minha formação reforçou a importância do Ensino de História para a construção da identidade docente. Ao mesmo tempo, minha experiência na graduação mostrou que essa área ainda não recebe a atenção necessária dentro do curso, principalmente na articulação entre conteúdos históricos e a prática de ensino. Também percebi que a docência nem sempre é tratada como um caminho provável para os estudantes, o que contribuiu para minha inquietação inicial que impulsionou essa pesquisa. De modo geral, percebo que não se forma para o ensino. Assim, encerro este trabalho reafirmando a necessidade de que o Ensino de História ocupe um lugar mais integrado e consistente na formação, de modo que futuros professores e professoras possam reconhecer-se na docência desde a graduação.

Por fim, terminamos esse Trabalho de Conclusão de Curso agradecendo a todas e todos que se dedicaram e que seguem se dedicando ao Ensino de História. Professoras, professores, pesquisadores, pesquisadoras, estudantes e profissionais da educação que, em diferentes tempos e contextos, sustentaram e continuam sustentando esse campo com esforço, compromisso e, acima de tudo, esperança.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Carolina Oliveira; SILVA, Jahi Cezar da. O “jogo da resistência no Brasil colonial”: o uso de Palmares para pedagogia de resistência. **Revista UFG**, Goiânia, v. 24, n. 30, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/80370>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- APPLE, Michael W. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul/dez. 1989
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.193-221, ago. 1993.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BOITO JR., Armando. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. **Crítica Marxista**, Campinas, SP, v. 27, n. 50, p. 111–119, 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19004>. Acesso em: 4 jun. 2025.
- BORIN, Marta Rosa. Educação patrimonial em espaços não formais de aprendizagem. **Estudios Históricos**, Uruguai, n. 22, dez. 2019. Disponível em: <https://estudioshistoricos.org/22/eh22d17.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 33.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 set. 2025.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 28 maio. 2025.
- BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 28 maio. 2025.

BRINGMANN, Sandor. Ensino história indígena em livros didáticos: problematizações a partir de uma coletânea distribuída na rede municipal de ensino de Florianópolis, SC. **Tellus**, [S. l.], n. 44, p. 53–82, 2021. Disponível em: <https://tellus.ucdb.br/tellus/article/view/708>. Acesso em: 2 set. 2025.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1567-1589, out./dez. 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-31432017000400019&lng=p&t&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432017000400019&lng=p&t&nrm=iso). Acesso em: 1 set. 2025.

CAMPOS, Júlia. A pedagogia feminista de bell hooks. **Revista SCIAS**. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v. 5, n. 2, p. 185-196, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/7114>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CARNEIRO, João Paulo. Relações étnico-raciais e ensino de história: relevância e desafios na EJA para uma educação antirracista. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 56, p. 138-154, jan./mar. 2022.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 167–186, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, [S. l.], v. 10, n. 20, p.149-154, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467>. Acesso em: 1 sep. 2025.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História: fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas. **Cadernos de História**, Uberlândia, n. 12/13, v. 1, p. 7-20, 2004/2005.

COSTA, Rosivania; EUGENIO, Benedito. O ensino de história da África e a produção acadêmica: o que dizem as revistas de Ensino de História no período 2003-2017? . **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1595>. Acesso em: 13 nov. 2025.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; CAPUCHO, Vera Alves Crispim; MARINHO, Genilson Cordeiro. Sentidos do Trabalho no Ensino de História: revisão da produção científica produzida no período de 1996 a 2018. **História & Ensino**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 183–208, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/38473>. Acesso em: 1 set. 2025.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo. **Revista do Departamento de História da UFF**, [S. l.], v. 12, p. 113-136, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2025.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n.67, p. 378-388, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizagens**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil – História oral de vida**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 30 maio. 2025.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.33, e156257, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100162&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100162&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1 set. 2025.

GUERRA, Fabiana de Paula; DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. A incorporação de outras linguagens ao ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 127–139, 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11648>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. História em quadrinhos e ensino de História. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 147–171, 2017. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/332>. Acesso em: 4 jun. 2025.

LIMA, Thayara Cristine Silva de; PEREIRA, Amilcar Araujo; DIAS, Odara Philomena. Tempos de luta: a Lei 10.639/03 como instrumento para a expansão do presente na luta antirracista no ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, p.65-85, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1022>. Acesso em: 28 maio. 2025.

MARIA, Ábio Genésio dos Santos. **O ensino de História em ambientes não-formais: o museu como ambiente educativo**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Docência Para A Educação Básica, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c1308459-565a-45b9-8b2b-fca332729d18>. Acesso em: 01 set. 2025.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de história: fontes e linguagens para uma prática renovada. **Vidya**, Santa Maria, v. 25, n. 2, p. 13, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/395>. Acesso em: 2 set. 2025.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. Caminhos e práticas para uma educação antirracista: Zumbi dos Palmares em cordel, experiências no ensino de História em escolas públicas de Belém-PA. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 436–462, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/133762>. Acesso em: 19 set. 2025.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. **Escritas do Tempo**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 92–116, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1335>. Acesso em: 28 maio. 2025.

MONTEMEZZO, Laura Ferrari. **Um galho na árvore da música negra**: movimento hip hop e rap no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/189298>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 51–66, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>. Acesso em: 2 set. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S.l.], n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.143-162, ago. 1993.

OLIVA, Anderson; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 6-38, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1080>. Acesso em: 28 maio. 2025.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Representação de negros/as no livro didático de História. **Journal of African and Afro-Brazilian Studies**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/afro/article/view/86185>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ROCHA, Aristeu Castilhos da; POZZEBON, Maria Catharina Lima. Reflexões sobre a Práxis: as vivências no Estágio Supervisionado em História. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 71–98, 2013. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13810>. Acesso em: 1 set. 2025.

SAGREDO, Raísa. **Raça e etnicidade**: questões e debates em torno da (des)aficanização do egito antigo. 2017. 172 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180903>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SANTOS, Eliana Cristina Pereira; SANTANA, Janaína de Jesus Lopes. O Rap é preto: narrativas e discursos que nos expressam. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2078>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-38.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73–91, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 28 maio. 2025.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel; et al. (org.). **Ensino de história**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST Edições; ANPUH/RS, 2010. p. 213-229.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-38.

SILVA, Antonio Andreson de Oliveira; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Programa nacional do livro didático: um breve histórico e as formas de representação do negro e indígena neste material didático. **RESC Revista de Estudos SocioCulturais**, [S. l.], v.3, n.1, janeiro/julho de 2023, p.121-139. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RESC/article/view/5270>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SILVA, Augusto César Acioly Paz; MELO, George Manoel Farias de. Pantera Negra e Zumbi dos Palmares: possibilidades de usos filmicos no ensino de História. **Revista Maracanan**, [S. l.], n. 32, p. 168–188, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/69471>. Acesso em: 19 set. 2025.

SILVA, Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra?: O estágio supervisionado e a formação docente inicial em história. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 131-156, abr. 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1 set. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 155-172.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 105-120.

UFSC. **Currículo do curso – Habilitação: Bacharelado e Licenciatura em História**.

Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em:

<https://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=326&curriculo=20071>. Acesso em: 08 dez. 2025.

UFSC. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em História – bacharelado**.

Florianópolis: UFSC, 2023a. Disponível em:

<https://graduacaohistoria.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Proposta-Bacharelado-aprovada.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

UFSC. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em História – habilitação**

**única: bacharelado e licenciatura em História**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em:

<https://graduacaohistoria.paginas.ufsc.br/files/2012/03/ppp.pdf>. Acesso em: 28 maio. 2025.

UFSC. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em História – licenciatura**.

Florianópolis: UFSC, 2023b. Disponível em:

<https://graduacaohistoria.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Proposta-Licenciatura-aprovada.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

UFSC. **Portaria nº 1853/2013/GR, de 26 de setembro de 2013**. Florianópolis: UFSC, 2013.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182620>. Acesso em: 16 nov. 2025.

UFSC. **Resolução Normativa nº 126/2019/CUn, de 28 de maio de 2019**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de depósito dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos Cursos de Graduação no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196974>. Acesso em: 16 nov. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação.

**Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/49377/47329>. Acesso em: 28 maio 2025.

VASCONCELOS, Fabíola Mendonça de. **Mídia e conservadorismo: o globo, a folha de S.Paulo e a ascensão política de Bolsonaro e do bolsonarismo**. 2021. 276 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43482>. Acesso em: 04 jun. 2025.

VILELA, Silvio Henrique. Maria Montessori: o caminho dos sentidos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38, p. 32–46, 2014. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24465>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de história. *Saeculum — Revista de História*, [S.L.], n. 6/7, p.105-117, dez. 2001.

## MONOGRAFIAS ANALISADAS

AQUINO, Thiago Viviani de. **História, cinema e ensino de história**: O fabuloso destino de Amélie Poulain. 2021. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BEIRÃO, Ana Beatriz Rocha. **Cinema e ensino de história**: uma proposta de análise para a utilização do filme “Shrek” (2001) no Ensino Básico. 2024. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

BRÜGGEMANN, Ana Beatriz. **“Todos haitianos são historiador”**: memória, consciência histórica e identidade de migrantes haitianos na Grande Florianópolis. 2023. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

CARBONAR, Rafael Augusto Bet. **O povoamento de Santa Catarina antes da invasão e colonização europeia**: histórias relegadas. 2021. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

CARDOSO, Maria Luiza do Valle Pereira. **O Egito Antigo nos livros didáticos**: representações e mistificação na sala de aula. 2015. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CARMO, Daniel de Castro Bacellar do. **Rurouni Kenshin e a ocidentalização do Japão**: o mangá como fonte de ensino da história japonesa. 2023. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

FLORES, Maria Eduarda. **O Ensino de História no Novo Ensino Médio Catarinense**: reflexões a partir de um contexto de reformas curriculares. 2023. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

GONÇALVES, Ana Carolina Salomão Gonçalves. **Saberes e Práticas Docentes de Professores de História**: reflexões sobre a disciplina de Estudos Latino-Americanos. 2024. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

GONÇALVES, Lidia Mallet. **Estudantes feministas nas universidades**: articulações entre teoria e prática no ensino de história. 2021. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

INÁCIO, Julia Farias. **Projeto “Escolas no Museu”**: uma experiência com ensino de história no Museu Histórico de Santa Catarina (2003 a 2008). 2014. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KOBIELSKI, Elisiane Carla. **O uso de audiovisuais como fonte de pesquisa histórica em sala de aula na EJA Florianópolis**. 2023. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

LEMONJE, Suellen de Souza. **Professores de História e Saberes Docentes**: reflexões sobre o uso de recursos tecnológicos no Colégio de Aplicação da UFSC (2010-2014). 2014. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LIMA, Marine Gelslechter da Silveira. **A escrita da história escolar sob os preceitos da lei**: História e Cultura Afro-brasileira em livros didáticos no contexto posterior às leis 10639/2003 e 11645/2008. 2016. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LUKOFF, Patrícia Dutra Silva. **O ensino de História na perspectiva do Método Montessori nos anos iniciais do Centro Educacional Menino Jesus (Florianópolis, SC)**. 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MARTINS, Fabio. **O rap como ferramenta didática na construção de conhecimentos histórico educacionais**. 2015. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MIRANDA, Karine. **Ensino de História e “ensinar pela pesquisa”**: contribuições para a proposta educativa da EJA Florianópolis. 2020. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MOIA JUNIOR, Clever Evandro. **Análise das ferramentas interativas dos livros digitais da coleção História. DOC, PNLD 2024**. 2024. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

OLIVEIRA, Aline Balancelli. **História da África nos livros didáticos**: uma análise da coleção “Estudar História: das origens do homem à era digital”. 2019. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PASSOS, Bruno Ulanoski dos. **A representação de Palmares a partir da História em Quadrinhos Angola Janga e suas contribuições para o ensino de História**. 2022. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

RIBEIRO, Isaac Garcia. **O Fantástico na Trilha de Santa Catarina**: Ensino de História e Patrimônio Cultural em Coqueiros e Itaguaçu. 2022. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SILVA, Anderson Arnaldo da. **Jogos eletrônicos com temáticas históricas**: reflexões sobre saberes e aprendizagens por meio do *Assassin's Creed*. 2014. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Eduarda Bueno da. **Guerra do Contestado e o Ensino de História**: análise de livros didáticos distribuídos na rede de ensino do município de Palhoça em Santa Catarina. 2023. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SILVA, Najra Lafaeth. **Uso de relatos no ensino de história**: debates e experiências. 2014. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILLOCHI, Lucas Fernandes. **O teatro documentário como instrumento para o ensino racionalista de história**: uma ferramenta didática para o estudo da ditadura empresarial-militar brasileira. 2019. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

**APÊNDICE A – DISCIPLINAS OPTATIVAS DE LABORATÓRIO DE ENSINO DE  
HISTÓRIA PRESENTES NO CURRÍCULO 2007.1**

| Código  | Disciplina                                                                   | Horas/<br>Aula |
|---------|------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| HST7006 | Laboratório de Ensino de História Oral                                       | 72             |
| HST7007 | Laboratório de Ensino em História das Religiões                              | 72             |
| HST7008 | Laboratório de Estudos de Gênero e História: Oficina de Ensino               | 72             |
| HST7010 | Laboratório de Ensino de História: História Contemporânea                    | 72             |
| HST7011 | Laboratório de Ensino de História: Meio Ambiente e História                  | 72             |
| HST7012 | Laboratório de Ensino: Museu e Cultura Visual                                | 72             |
| HST7013 | Laboratório de Ensino de História - Imigração e Colonização no Sul do Brasil | 72             |
| HST7014 | Laboratório de Ensino em História Social do Campesinato                      | 72             |
| HST7015 | Laboratório de Ensino de História: Historiografia Inglesa                    | 72             |
| HST7016 | Laboratório de Ensino de História: Epistemologia Medieval                    | 72             |
| HST7017 | Laboratório de Ensino de História - Prática de Escrita e Leitura             | 72             |
| HST7018 | Laboratório de Ensino de História Social do Trabalho e da Cultura            | 72             |
| HST7019 | Laboratório de Ensino em História da Saúde                                   | 72             |
| HST7020 | Laboratório de Ensino de História: Cidade e Cultura Visual                   | 72             |
| HST7021 | Laboratório de Ensino em História da África                                  | 72             |
| HST7022 | Laboratório de Ensino de História: Cidade e Cultura Visual                   | 72             |
| HST7023 | Laboratório de Ensino em História e Mito                                     | 72             |
| HST7025 | Laboratório de Ensino de História: Migrações e Meio Ambiente                 | 72             |
| HST7026 | Laboratório de Ensino - História Social da Técnica e Cultura Material        | 72             |
| HST7027 | Laboratório de Ensino de História - memória, Acervo e Patrimônio             | 72             |
| HST7029 | Laboratório de Ensino de Histórias Pré-Modernas                              | 72             |

|         |                                                                                             |    |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| HST7045 | Laboratório de Ensino: Práticas de Escritas, Técnicas Narrativas e Historiográficas         | 72 |
| HST5903 | Laboratório de Ensino de História da Escravidão                                             | 36 |
| HST5904 | Laboratório de Ensino de História e Gênero                                                  | 36 |
| HST5905 | Laboratório de Ensino de História da Saúde                                                  | 36 |
| HST7001 | Laboratório de Ensino de História - Oficina de Vídeo-História I                             | 72 |
| HST7002 | Laboratório de Ensino de História - Oficina de Vídeo-História II                            | 72 |
| HST7003 | Laboratório de Ensino de História da África                                                 | 36 |
| HST7004 | Laboratório de Ensino de História Indígena                                                  | 72 |
| HST7005 | Laboratório de Ensino de História - Relações de Gênero e História                           | 72 |
| HST7009 | Laboratório de Ensino de História: Cidade e Comunicação Visual                              | 72 |
| HST7028 | Laboratório de Ensino: Arqueologia e Educação                                               | 72 |
| HST7033 | Laboratório de Ensino em História: Imagem e Narrativa Histórica                             | 72 |
| HST7037 | Laboratório de Ensino de História: História da Cartografia e a Didática da História         | 72 |
| HST8305 | Laboratório de Ensino de História: Tecnologia e História Social                             | 72 |
| HST8306 | Laboratório de Ensino de História: Os diversos aspectos da ação docente na educação regular | 72 |
| HST8307 | Laboratório de Ensino de História e Plantas Medicinais                                      | 72 |
| HST8321 | Laboratório de Ensino de História Pública: Audiovisual de Novas Mídias                      | 72 |

**APÊNDICE B – DISCIPLINAS OPTATIVAS DE LABORATÓRIO DE ENSINO DE  
HISTÓRIA OFERTADAS ENTRE 2013 E 2024**

| Semestre | Disciplina                                                                   | Período |
|----------|------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 2013.1   | Laboratório de Estudos de Gênero e História: Oficina de Ensino               | Diurno  |
|          | Laboratório de Ensino de História Migrações e Meio Ambiente                  | Diurno  |
|          | Laboratório de Ensino de História - Oficina de Vídeo-História I              | Diurno  |
|          | Laboratório de Ensino - História Social da Técnica e Cultura Material        | Diurno  |
|          | Laboratório de Ensino de História - memória, Acervo e Patrimônio             | Diurno  |
|          | Laboratório de Ensino em História da África                                  | Diurno  |
| 2013.2   | Laboratório de Ensino em História e Mito                                     | Noturno |
|          | Laboratório de Ensino de História Social do Trabalho e da Cultura            | Diurno  |
|          | Laboratório de Ensino de História - Oficina de Vídeo-História I              | Noturno |
|          | Laboratório de Ensino - História Social da Técnica e Cultura Material        | Noturno |
|          | Laboratório de Ensino de História - Imigração e Colonização no Sul do Brasil | Diurno  |
| 2014.1   | Laboratório de Ensino em História das Religiões                              | Noturno |
|          | Laboratório de Ensino de História - Relações de Gênero e História            | Diurno  |
|          | Laboratório de Ensino de História - Oficina de Vídeo-História I              | Diurno  |
|          | Laboratório de Ensino em História da Saúde                                   | Diurno  |
|          | Laboratório de Ensino de História - Prática de Escrita e Leitura             | Noturno |
|          | Laboratório de Ensino de História - Imigração e Colonização no Sul do Brasil | Noturno |
| 2014.2   | Laboratório de Ensino de História - Oficina de Vídeo-História I              | Noturno |
|          | Laboratório de Ensino de História - memória, Acervo e Patrimônio             | Diurno  |
|          | Laboratório de Ensino de História - Prática de Escrita e Leitura             | Diurno  |
| 2015.1   | Laboratório de Ensino em História das Religiões                              | Noturno |
|          | Laboratório de Ensino de História - Oficina de Vídeo-História I              | Diurno  |

|        |                                                                                             |         |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
|        | Laboratório de Ensino: Arqueologia e Educação                                               | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino em História da Saúde                                                  | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História - Prática de Escrita e Leitura                            | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História: História Contemporânea                                   | Noturno |
| 2015.2 | Laboratório de Ensino de História Indígena                                                  | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História Social do Trabalho e da Cultura                           | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História - Relações de Gênero e História                           | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino em História: Imagem e Narrativa Histórica                             | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História: Meio Ambiente e História                                 | Diurno  |
| 2016.1 | Laboratório de Ensino em História: Imagem e Narrativa Histórica                             | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História Migrações e Meio Ambiente                                 | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino em História da África                                                 | Diurno  |
|        | Laboratório de Estudos de Gênero e História: Oficina de Ensino                              | Noturno |
| 2016.2 | Laboratório de Ensino de História Social do Trabalho e da Cultura                           | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História: História da Cartografia e a Didática da História         | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História Oral                                                      | N/A     |
|        | Laboratório de Ensino: Arqueologia e Educação                                               | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino em História da África                                                 | Noturno |
| 2017.1 | Laboratório de Ensino de História: Meio Ambiente e História                                 | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino em História: Imagem e Narrativa Histórica                             | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino em História da África                                                 | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História: Tecnologia e História Social                             | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História: Os diversos aspectos da ação docente na educação regular | Noturno |
| 2017.2 | Laboratório de Ensino em História: Imagem e Narrativa Histórica                             | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História Migrações e Meio Ambiente                                 | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História Oral                                                      | N/A     |

|        |                                                                                             |         |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
|        | Laboratório de Ensino de História: História da Cartografia e a Didática da História         | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História: Os diversos aspectos da ação docente na educação regular | Diurno  |
| 2018.1 | Laboratório de Ensino em História e Mito                                                    | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História Social do Trabalho e da Cultura                           | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História Oral                                                      | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História: História da Cartografia e a Didática da História         | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História e Plantas Medicinais                                      | Diurno  |
| 2018.2 | Laboratório de Ensino em História: Imagem e Narrativa Histórica                             | Diurno  |
|        | Laboratório de Estudos de Gênero e História: Oficina de Ensino                              | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História Pública: Audiovisual de Novas Mídias                      | Noturno |
| 2019.1 | Laboratório de Ensino de História Indígena                                                  | Diurno  |
|        | Laboratório de Estudos de Gênero e História: Oficina de Ensino                              | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História e Plantas Medicinais                                      | Diurno  |
| 2019.2 | Laboratório de Ensino de Histórias Pré-Modernas                                             | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História Pública: Audiovisual de Novas Mídias                      | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História e Plantas Medicinais                                      | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História: Meio Ambiente e História                                 | Diurno  |
| 2020.1 | Laboratório de Estudos de Gênero e História: Oficina de Ensino                              | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História Oral                                                      | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História: História da Cartografia e a Didática da História         | Diurno  |
| 2020.2 | Laboratório de Ensino de História Indígena                                                  | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino: Arqueologia e Educação                                               | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História: História da Cartografia e a Didática da História         | Noturno |
| 2021.1 | Laboratório de Ensino em História e Mito                                                    | Noturno |

|        |                                                                                     |         |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------|
|        | Laboratório de Ensino de História - Oficina de Vídeo-História I                     | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino em História Social do Campesinato                             | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História Pública: Audiovisual de Novas Mídias              | Diurno  |
| 2021.2 | Laboratório de Ensino em História: Imagem e Narrativa Histórica                     | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História - memória, Acervo e Patrimônio                    | Diurno  |
| 2022.1 | Laboratório de Estudos de Gênero e História: Oficina de Ensino                      | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História: Meio Ambiente e História                         | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História Pública: Audiovisual de Novas Mídias              | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História e Plantas Medicinais                              | Diurno  |
| 2022.2 | Laboratório de Ensino de História Oral                                              | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino em História da África                                         | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História e Plantas Medicinais                              | Diurno  |
| 2023.1 | Laboratório de Ensino de História: História Contemporânea                           | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História Social do Trabalho e da Cultura                   | Diurno  |
| 2023.2 | Laboratório de Ensino em História Social do Campesinato                             | Diurno  |
|        | Laboratório de Estudos de Gênero e História: Oficina de Ensino                      | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História e Plantas Medicinais                              | Diurno  |
| 2024.1 | Laboratório de Ensino em História e Mito                                            | Diurno  |
|        | Laboratório de Estudos de Gênero e História: Oficina de Ensino                      | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino: Práticas de Escritas, Técnicas Narrativas e Historiográficas | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino de História e Plantas Medicinais                              | Diurno  |
| 2024.2 | Laboratório de Ensino de História: Meio Ambiente e História                         | Noturno |
|        | Laboratório de Ensino: Práticas de Escritas, Técnicas Narrativas e Historiográficas | Diurno  |
|        | Laboratório de Ensino de História e Plantas Medicinais                              | Diurno  |

**APÊNDICE C – MONOGRAFIAS VINCULADAS ÀS TEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO  
E ENSINO DE HISTÓRIA**

| Título da Monografia                                                                                                                                    | Autor(a)                               | Ano  | Orientador(a)             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------|---------------------------|
| O Ensino Secundário no Internato do Ginásio e Colégio Catarinense de Florianópolis : A prática Jesuítica alemã no Colégio Catarinense na 1ª Era Vargas. | Will, Fábio                            | 2013 | João Klug                 |
| A história do Brasil de Rocha Pombo: a utilização do herói e das obras de memória na criação de uma identidade nacional.                                | Vieira, Guilherme Braunsperger de Lima | 2014 | Elison Antonio Paim       |
| Mulheres no movimento estudantil de Florianópolis (1975-1979)                                                                                           | Bristot, Lidia Schneider               | 2014 | Cristina Scheibe Wolff    |
| Professores de História e saberes docentes: reflexões sobre o uso de recursos tecnológicos no Colégio de Aplicação da UFSC (2010-2014)                  | Lemonje, Suellen de Souza              | 2014 | Mônica Martins da Silva   |
| Uso de relatos no Ensino de História: debates e experiências                                                                                            | Silva, Najra Lafaeth                   | 2014 | Joana Vieira Borges       |
| Jogos eletrônicos com temáticas históricas: reflexões sobre saberes e aprendizagens por meio do <i>Assassin's Creed</i>                                 | Silva, Anderson Arnaldo da             | 2014 | Mônica Martins da Silva   |
| Projeto “Escolas no Museu”: uma experiência com Ensino de História no Museu Histórico de Santa Catarina (2003 a 2008)                                   | Inácio, Julia Farias                   | 2014 | Joana Vieira Borges       |
| O Luso-Tropicalismo nos Livros Didáticos: Uma comparação Brasil-Portugal                                                                                | Miranda, Guilherme Nercolini           | 2014 | Aline Dias da Silveira    |
| O Egito antigo nos livros didáticos: representações e mistificação da sala de aula                                                                      | Cardoso, Maria Luiza do Valle Pereira  | 2015 | Fernando Candido da Silva |
| O Rap como ferramenta didática na construção de conhecimentos histórico educacionais                                                                    | Martins, Fabio                         | 2015 | Elison Antonio Paim       |
| Pequenos colégios, grandes empresas: a reprodução da ordem social na ótica das escolas-empresas                                                         | Santana, Giovanna                      | 2015 | Elison Antonio Paim       |
| A escrita da História escolar sob os preceitos da lei: História e Cultura Afro-brasileira em livros didáticos no contexto posterior às leis             | Lima, Marine Gelsleuchter da Silveira  | 2016 | Mônica Martins da Silva   |

|                                                                                                                                                                                      |                                  |      |                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------|-------------------------|
| 10639/2003 e 11645/2008                                                                                                                                                              |                                  |      |                         |
| Da Ilha de Java à Bruzundanga: a trajetória do jovem Lima Barreto nas instituições educacionais da Primeira República (1881-1905)                                                    | Albuquerque, Lucas Söhn          | 2016 | Adriano Luiz Duarte     |
| Políticas e concepções educacionais em movimento: análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Gentil Mathias da Silva (Florianópolis 1996-2016)                       | Valério, Tiago Felipe            | 2016 | Mônica Martins da Silva |
| Professoras Kaingang: uma análise da agência feminina no contexto da Terra Indígena Xapecó/SC                                                                                        | Sagás, Yasmin dos Santos         | 2017 | Ana Lúcia Vulfe Nötzold |
| Juventude nas periferias urbanas: relações entre trabalho, escola e cultura no Maciço do Morro da Cruz, Florianópolis-SC                                                             | Pereira, Larissa do Livramento   | 2018 | Soraya Franzoni Conde   |
| Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC: Contribuições na formação de professores e para a educação escolar do povo Guarani da Terra Indígena M'biguaçu | Assumpção, Jéssica Lícia da      | 2018 | Elison Antonio Paim     |
| Concepções educacionais de Martim Lutero e Erasmo de Rotterdam.                                                                                                                      | Hochheim, Walter Julius          | 2019 | João Klug               |
| História da África nos livros didáticos: uma análise da coleção "Estudar História: das origens do homem à era digital"                                                               | Oliveira, Aline Balancelli       | 2019 | Mônica Martins da Silva |
| O ensino de História na perspectiva do Método Montessori nos anos iniciais do Centro Educacional Menino Jesus (Florianópolis, SC)                                                    | Lukoff, Patrícia Dutra Silva     | 2019 | Claricia Otto           |
| O teatro documentário como instrumento para o ensino racionalista de história: uma ferramenta didática para o estudo da ditadura empresarial-militar brasileira                      | Silochi, Lucas Fernandes         | 2019 | Janine Gomes da Silva   |
| Os cidadãos que nós queremos: um olhar sobre a educação estadonovista a partir do Colégio Catarinense (1937 - 1945)                                                                  | Wisentainer, Weliton Dalla Brida | 2019 | Carlos Eduardo dos Reis |
| Ensino de História e “ensinar pela pesquisa”: contribuições para a proposta educativa da EJA Florianópolis                                                                           | Miranda, Karine                  | 2020 | Joana Vieira Borges     |
| Narrativas de estudantes negros e negras sobre o racismo no contexto da política de cotas em Jaraguá do Sul (SC)                                                                     | Daniel, Larissa Chagas           | 2020 | Claricia Otto           |

|                                                                                                                                                   |                              |      |                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------|---------------------------|
| Novos paradigmas: a Revolução Cubana e o processo de alfabetização durante os anos de 1959 a 1962                                                 | Coelho, Rodrigo Shiozawa     | 2020 | Waldir José Rampinelli    |
| Ensino remoto na pandemia de COVID-19: o que falam os professores da rede pública de Santa Catarina                                               | Ferreira, Isabela Tosta      | 2021 | Claricia Otto             |
| Estudantes feministas nas universidades: articulações entre teoria e prática no ensino de história                                                | Gonçalves, Lidia Mallet      | 2021 | Soraia Carolina de Mello  |
| História, cinema e ensino de História: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain                                                                       | Aquino, Thiago Viviani de    | 2021 | Adriano Luiz Duarte       |
| Marly Vianna: a trajetória política de uma militante comunista no início dos anos 1960 no Rio de Janeiro                                          | Andrade, Sofia Vendramini    | 2021 | Paulo Pinheiro Machado    |
| O povoamento de Santa Catarina antes da invasão e colonização européia: histórias relegadas                                                       | Carbonar, Rafael Augusto Bet | 2021 | Lucas de Mello Reis Bueno |
| Questão de ordem: política e repressão ao movimento estudantil na UFSC em 1964                                                                    | Cunha, Victor Wollinger da   | 2021 | Roselane Neckel           |
| A representação de Palmares a partir da História em Quadrinhos Angola Janga e suas contribuições para o ensino de História                        | Passos, Bruno Ulanoski dos   | 2022 | Lara Rodrigues Pereira    |
| Movimento Negro em Florianópolis – SC: a experiência da Frente da Juventude Negra Anticapitalista (FREJUNA) de 2019 a 2021                        | Pereira, Artur Favaretto     | 2022 | Paulo Pinheiro Machado    |
| O Fantástico na Trilha de Santa Catarina: ensino de História e Patrimônio Cultural em Coqueiros e Itaguaçu                                        | Ribeiro, Isaac Garcia        | 2022 | Mônica Martins da Silva   |
| “Todos haitianos são historiador”: memória, consciência histórica e identidade de migrantes haitianos na Grande Florianópolis                     | Brüggemann, Ana Beatriz      | 2023 | Luiza Vieira Maciel       |
| A Educação de Jovens e Adultos e as políticas públicas no âmbito federal: dois governos de possibilidades (1995-2010)                             | Bernardi, Larissa Medeiros   | 2023 | Joana Vieira Borges       |
| Amor e Ação: a luta das moradoras do bairro Itinga (Joinville-SC) para a implementação do Centro Comunitário de Educação Infantil Vovó Juliana    | Maia, Letícia Helena da      | 2023 | Janine Gomes da Silva     |
| Guerra do Contestado e o ensino de História: análise de livros didáticos distribuídos na rede de ensino do município de Palhoça em Santa Catarina | Silva, Eduarda Bueno da      | 2023 | Sandor Fernando Bringmann |

|                                                                                                                   |                                     |      |                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------|-------------------------|
| O Ensino de História no Novo Ensino Médio Catarinense: reflexões a partir de um contexto de reformas curriculares | Flores, Maria Eduarda               | 2023 | Mônica Martins da Silva |
| O uso de audiovisuais como fonte de pesquisa histórica em sala de aula na EJA Florianópolis                       | Kobielski, Elisiane Carla           | 2023 | Elison Antonio Paim     |
| Rurouni Kenshin e a ocidentalização do Japão: o mangá como fonte de ensino da história japonesa                   | Carmo, Daniel de Castro Bacellar do | 2023 | Alex Degan              |
| Análise das ferramentas interativas dos livros digitais da coleção História.DOC, PNDL 2024                        | Junior, Clever Evandro Moia         | 2024 | Lara Rodrigues Pereira  |
| Cinema e Ensino de História: uma proposta de análise para a utilização do filme “Shrek” (2001) no Ensino Básico   | Beirão, Ana Beatriz Rocha           | 2024 | Aline Dias da Silveira  |
| Narrativas e Experiências de Estudantes Negros Cotistas no curso de História da UFSC                              | Cardoso, Ana Carolina Alves         | 2024 | Elison Antonio Paim     |
| Saberes e Práticas Docentes de Professores de História: Reflexões sobre a disciplina de Estudos Latino-Americanos | Gonçalves, Ana Carolina Salomão     | 2024 | Mônica Martins da Silva |

## APÊNDICE D – MONOGRAFIAS VINCULADAS AO ENSINO DE HISTÓRIA

| Título da Monografia                                                                                                                                                | Autor(a)                              | Ano  | Orientador(a)             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|------|---------------------------|
| Professores de História e saberes docentes: reflexões sobre o uso de recursos tecnológicos no Colégio de Aplicação da UFSC (2010-2014)                              | Lemonje, Suellen de Souza             | 2014 | Mônica Martins da Silva   |
| Uso de relatos no ensino de história: debates e experiências                                                                                                        | Silva, Najra Lafaeth                  | 2014 | Joana Vieira Borges       |
| Jogos eletrônicos com temáticas históricas: reflexões sobre saberes e aprendizagens por meio do <i>Assassin's Creed</i>                                             | Silva, Anderson Arnaldo da            | 2014 | Mônica Martins da Silva   |
| Projeto “Escolas no Museu”: uma experiência com Ensino de História no Museu Histórico de Santa Catarina (2003 a 2008)                                               | Inácio, Julia Farias                  | 2014 | Joana Vieira Borges       |
| O Egito antigo nos livros didáticos: representações e mistificação da sala de aula                                                                                  | Cardoso, Maria Luiza do Valle Pereira | 2015 | Fernando Candido da Silva |
| O Rap como ferramenta didática na construção de conhecimentos histórico educacionais                                                                                | Martins, Fabio                        | 2015 | Elison Antonio Paim       |
| A escrita da História escolar sob os preceitos da lei: História e Cultura Afro-brasileira em livros didáticos no contexto posterior às leis 10639/2003 e 11645/2008 | Lima, Marine Gelsleuchter da Silveira | 2016 | Mônica Martins da Silva   |
| História da África nos livros didáticos: uma análise da coleção "Estudar História: das origens do homem à era digital"                                              | Oliveira, Aline Balancelli            | 2019 | Mônica Martins da Silva   |
| O ensino de História na perspectiva do Método Montessori nos anos iniciais do Centro Educacional Menino Jesus (Florianópolis, SC)                                   | Lukoff, Patrícia Dutra Silva          | 2019 | Claricia Otto             |
| O teatro documentário como instrumento para o ensino racionalista de história: uma ferramenta didática para o estudo da ditadura empresarial-militar brasileira     | Silochi, Lucas Fernandes              | 2019 | Janine Gomes da Silva     |
| Ensino de História e “ensinar pela pesquisa”: contribuições para a proposta educativa da EJA Florianópolis                                                          | Miranda, Karine                       | 2020 | Joana Vieira Borges       |
| Estudantes feministas nas universidades: articulações entre teoria e prática no ensino                                                                              | Gonçalves, Lidia Mallet               | 2021 | Soraia Carolina de Mello  |

|                                                                                                                                                   |                                     |      |                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------|---------------------------|
| de história                                                                                                                                       |                                     |      |                           |
| História, cinema e ensino de História: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain                                                                       | Aquino, Thiago Viviani de           | 2021 | Adriano Luiz Duarte       |
| O povoamento de Santa Catarina antes da invasão e colonização européia: histórias relegadas                                                       | Carbonar, Rafael Augusto Bet        | 2021 | Lucas de Mello Reis Bueno |
| A representação de Palmares a partir da História em Quadrinhos Angola Janga e suas contribuições para o ensino de História                        | Passos, Bruno Ulanoski dos          | 2022 | Lara Rodrigues Pereira    |
| O Fantástico na Trilha de Santa Catarina: ensino de História e Patrimônio Cultural em Coqueiros e Itaguaçu                                        | Ribeiro, Isaac Garcia               | 2022 | Mônica Martins da Silva   |
| Guerra do Contestado e o ensino de História: análise de livros didáticos distribuídos na rede de ensino do município de Palhoça em Santa Catarina | Silva, Eduarda Bueno da             | 2023 | Sandor Fernando Bringmann |
| O Ensino de História no Novo Ensino Médio Catarinense: reflexões a partir de um contexto de reformas curriculares                                 | Flores, Maria Eduarda               | 2023 | Mônica Martins da Silva   |
| O uso de audiovisuais como fonte de pesquisa histórica em sala de aula na EJA Florianópolis                                                       | Kobielski, Elisiane Carla           | 2023 | Elison Antonio Paim       |
| Rurouni Kenshin e a ocidentalização do Japão: o mangá como fonte de ensino da história japonesa                                                   | Carmo, Daniel de Castro Bacellar do | 2023 | Alex Degan                |
| “Todos haitianos são historiador”: memória, consciência histórica e identidade de migrantes haitianos na Grande Florianópolis                     | Brüggemann, Ana Beatriz             | 2023 | Luiza Vieira Maciel       |
| Análise das ferramentas interativas dos livros digitais da coleção História.DOC, PNDL 2024                                                        | Junior, Clever Evandro Moia         | 2024 | Lara Rodrigues Pereira    |
| Cinema e Ensino de História: uma proposta de análise para a utilização do filme “Shrek” (2001) no Ensino Básico                                   | Beirão, Ana Beatriz Rocha           | 2024 | Aline Dias da Silveira    |
| Saberes e Práticas Docentes de Professores de História: Reflexões sobre a disciplina de Estudos Latino-Americanos                                 | Gonçalves, Ana Carolina Salomão     | 2024 | Mônica Martins da Silva   |