



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO PEDAGOGIA

Bianka da Silva

**Livro Didático e Ensino de História nos Anos Iniciais:** Reflexões envolvendo o Livro  
*Florianópolis – Cidade da Gente*

Florianópolis  
2025

Bianka da Silva

**Livro Didático e Ensino de História nos Anos Iniciais: Reflexões envolvendo o Livro**  
*Florianópolis – Cidade da Gente*

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof.(a) Adriana Angelita da Conceição  
Dr.(a)

Florianópolis

2025

da Silva, Bianka

Livro Didático e Ensino de História nos Anos Iniciais :  
Reflexões envolvendo o Livro Florianópolis - Cidade da  
Gente / Bianka da Silva ; orientadora, Adriana Angelita da  
Conceição, 2025.

76 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Livro Didático. 3. História Local. 4.  
Ensino de História nos Anos Iniciais. 5. Pensamento  
Decolonial. I. da Conceição, Adriana Angelita . II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
Pedagogia. III. Título.



Bianka da Silva

**Livro Didático e Ensino de História nos Anos Iniciais: Reflexões envolvendo o Livro**  
*Florianópolis – Cidade da Gente*

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de licenciada e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia

Florianópolis, 26 de novembro de 2025.

Insira neste espaço  
a assinatura

Coordenação do Curso

**Banca examinadora**

Insira neste espaço  
a assinatura

Prof.(a) [nome do(a) professor(a)], Dr.(a)

Orientador(a)

Insira neste espaço  
a assinatura

Prof.(a) [nome do(a) professor(a)], Dr.(a)

Instituição [nome da instituição]

Insira neste espaço  
a assinatura

Prof.(a) [nome do(a) professor(a)], Dr.(a)

Instituição [nome da instituição]

Florianópolis, 2025

Dedico este trabalho à minha versão criança que sempre esteve e estará comigo. Aquela que sonhava em silêncio, sem imaginar que um dia estaria aqui, realizando tanto.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha mãe, que, em um momento decisivo, me fez refletir sobre a possibilidade de ser professora. Sem o incentivo e o apoio constante dela, eu certamente não estaria aqui hoje.

Agradeço também à minha família, que sempre esteve ao meu lado em cada etapa dessa trajetória. Ao meu pai, que, com carinho, costuma dizer que eu já fui professora dele, ao incentivá-lo a escrever mais. Ao meu irmão Breno, que trilhou o caminho da UFSC brilhantemente antes de mim e me inspirou a ingressar na universidade. Ao meu irmão Bruno, por me lembrar, com seu jeito único, que os saberes ultrapassam os muros da academia.

À minha avó, que trabalhou em escola e, até hoje, compartilha suas vivências com emoção e saudade. Às minhas cunhadas, Tarcí e Leli pelo apoio, pela torcida e pela presença carinhosa ao longo dessa jornada.

Agradeço a minha família inteira, por estar comigo em todos os momentos — nos mais desafiadores e nos mais felizes —, oferecendo amor, força e incentivo incondicional.

Ao meu namorado, Arthur, por sempre me lembrar do meu potencial e acreditar em mim. Seu incentivo e sua presença constante me deram forças especialmente na reta final, quando tudo se tornou mais desafiador. Com seu afeto e cuidado, os dias se tornaram mais leves e essa caminhada, mais bonita.

Às minhas amigas de infância, Jessica e Maria Eduarda, por caminharem ao meu lado por toda a vida, sempre torcendo por mim, me incentivando e compreendendo minhas ausências, mas, acima de tudo, celebrando e valorizando a minha presença.

Às amigas que a universidade me proporcionou — Ana Carolina, Ana Beatriz, Letícia, Júlia, Natália — e a todas que cruzaram o meu caminho nessa jornada. Cada uma de vocês tornou essa trajetória mais leve, rica e significativa. São amizades que levarei comigo para sempre.

À minha amiga Bianka Maria Delagracia, por despertar ainda mais meu encantamento pela História. Seu modo de lecionar e de se relacionar com os/as estudantes me inspirou profundamente e fortaleceu meu desejo de ser professora. Sou grata também pelo presente especial — o livro *Ensinando a Transgredir* —, que, junto com você, ampliou minha visão sobre a educação e sobre o papel transformador do ensino.

Agradeço a todas as minhas professoras, desde a Educação Infantil até os dias de hoje na universidade, com um agradecimento especial à minha professora e orientadora, Adriana Angelita. Foi na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História,

ministrada com maestria por ela, que me encantei pelas temáticas e passei a acreditar em uma história diferente, mais plural e viva.

À Escola dos Sonhos, onde tive meu primeiro contato com a educação na prática e sempre fui recebida com carinho e acolhimento. Sou profundamente grata por toda a trajetória vivida na escola, pelas professoras que me impulsionaram e pelos/as estudantes que me fizeram ter a certeza de que a docência é o meu caminho.

Por último, mas não menos importante, agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, por tornar tudo isso possível e por me proporcionar um aprendizado de tanta qualidade ao longo da graduação. Tenho imenso orgulho estar me formando nesta instituição.

*A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.*

bell hooks, 2013, Ensinando a transgredir.

## RESUMO

Constitui-se como objetivo central deste trabalho discutir, refletir e analisar criticamente o Ensino de História nos Anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do livro paradidático Florianópolis – Cidade da Gente, distribuído pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A pesquisa busca compreender de que forma a obra representa a história local e apresenta as concepções de identidade, memória na construção da historicidade da História Local. Fundamentado em referenciais teóricos do Ensino de História, da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e do Pensamento Decolonial, o estudo articula autores como Bittencourt (2008), Schmidt (2012), Oliveira e Conceição (2024), Fonseca (2013), Quijano (2005) e Freire (2005). A metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa, com base em análise documental e análise crítica de conteúdo, orientada pelos referenciais teóricos do Ensino de História, da ERER e do Pensamento Decolonial, com ênfase em sua estrutura, linguagem, abordagem historiográfica e nos silenciamentos produzidos. A pesquisa foi organizada em quatro capítulos, no primeiro a Introdução, no segundo: Breve Historicidade do Ensino de História no Brasil, no terceiro: Livro Didático de História para os Anos Iniciais e no quarto: Livro Florianópolis – Cidade da Gente: Análise Crítica da Unidade 2 “História e Memória”. Os resultados indicam que, embora a obra se proponha a valorizar a história e a cultura local, sua narrativa mantém forte centralidade eurocêntrica, reproduzindo uma visão tradicional da colonização e invisibilizando as presenças indígenas, africanas e afro-brasileiras. Além disso, a ausência de referências teóricas consistentes e de menção às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 evidencia um distanciamento das políticas públicas voltadas à educação antirracista. Conclui-se que o Ensino de História nos Anos Iniciais necessita de materiais que promovam o pensamento crítico, a pluralidade cultural e o reconhecimento de diferentes sujeitos históricos, reafirmando o papel da docência como prática ética e política comprometida com uma educação emancipatória e uma transformação social.

**Palavras-chave:** Livro Didático; Ensino de História nos Anos Iniciais; História Local; Pensamento Decolonial.

## ABSTRACT

The main objective of this study is to discuss, reflect upon, and critically analyze the teaching of History in the early years of Elementary Education, based on the supplementary textbook *Florianópolis – Cidade da Gente*, distributed by the Municipal Education Network of Florianópolis. The research seeks to understand how the book represents local history and presents conceptions of identity and memory in the construction of the historicity of Local History. Grounded in theoretical frameworks of History Teaching, Ethnic-Racial Relations Education (ERER), and Decolonial Thought, the study articulates authors such as Bittencourt (2008), Schmidt (2012), Oliveira and Conceição (2024), Fonseca (2013), Quijano (2005), and Freire (2005). The methodology is based on a qualitative approach, through documentary and critical content analysis, guided by the theoretical frameworks of History Teaching, ERER, and Decolonial Thought, with emphasis on structure, language, historiographical approach, and the silences produced. The research is organized into four chapters: Chapter 1 – Introduction; Chapter 2 – A Brief Historicity of History Teaching in Brazil; Chapter 3 – History Textbook for the Early Years; and Chapter 4 – *Florianópolis – Cidade da Gente*: A Critical Analysis of Unit 2, “History and Memory.” The results indicate that, although the book aims to value local history and culture, its narrative maintains a strong Eurocentric centrality, reproducing a traditional view of colonization and rendering Indigenous, African, and Afro-Brazilian presences invisible. Furthermore, the absence of consistent theoretical references and of mentions to Laws No. 10.639/2003 and no. 11.645/2008 reveals a distance from public policies focused on anti-racist education. The study concludes that History Teaching in the early years requires materials that promote critical thinking, cultural plurality, and the recognition of diverse historical subjects, reaffirming the role of teaching as an ethical and political practice committed to emancipatory education and social transformation.

**Keywords:** Textbook; History Teaching in Early Education; Local History; Decolonial Thought.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1– <b>Capa do Livro Florianópolis - Cidade da gente</b>	33
Figura 2– <b>Francisco Dias Velho como personagem ícone do livro</b>	35
Figura 3– <b>“O que representa o Sul do Brasil?”</b>	37
Figura 4– <b>“Índios Tupis-guaranis”</b>	38
Figura 5– <b>“Coragem de desbravador”</b>	39
Figura 6– <b>“Religiosidade”</b>	39
Figura 7– <b>“Religiosidade II”</b>	40
Figura 8 – <b>Bairros Ribeirão da Ilha e Santo Antônio de Lisboa</b>	40
Figura 9 – <b>“Para que humanizar a paisagem?”</b>	41
Figura 10 – <b>“Consequências”</b>	41
Figura 11 – <b>“Florianópolis no contexto nacional”</b>	43
Figura 12 – <b>“Florianópolis no contexto nacional II”</b>	43
Figura 13– <b>Site Didáticos Editora</b>	49
Figura 14– <b>“Índios Tupis-guaranis II”</b>	55
Figura 15– <b>Meiembipe Vive: Floripa é Terra Indígena</b>	61
Figura 16– <b>"Paisagem cultural"</b>	62

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	BREVE HISTORICIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	18
2.1	CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	18
2.2	CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS.....	24
3	LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS.....	29
3.1	LIVRO FLORIANÓPOLIS – CIDADE DA GENTE: ANÁLISE DESCRITIVA E ANALÍTICA GERAL DO LIVRO.....	33
4	LIVRO FLORIANÓPOLIS – CIDADE DA GENTE: ANÁLISE CRÍTICA DA UNIDADE 2 “HISTÓRIA E MEMÓRIA”.....	48
5	CONCLUSÃO.....	69
	REFERÊNCIAS.....	72

## 1 INTRODUÇÃO

Todas/os nós temos uma história — e a minha, dentro da graduação, foi marcada por descobertas, (re)aprendizagens, (auto)conhecimentos e desafios. Acredito que estamos sempre em processo, e, ao olhar para o caminho que trilhei na universidade desde 2020, carrego uma memória afetuosa daquela mulher que, no primeiro dia de curso, foi questionada: “Por que você escolheu esse curso?” e respondeu: “Eu ainda não sei.” Hoje, reconheço que, mesmo sem saber racionalmente, o coração já pulsava na direção em que eu me encontro hoje.

Entre todas as disciplinas que cursei, História foi a que mais despertou meu encantamento — e isso vem de muito antes da graduação. Desde criança, essa sempre foi uma área pela qual tive grande interesse. No meu primeiro estágio não obrigatório, tive um encontro marcante com minha grande amiga e professora de História, que, por coincidência, leva o mesmo nome que eu. Com ela, comecei a olhar para a História de uma outra forma — perspectiva que se consolidou de vez quando cursei a disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, com minha professora e hoje orientadora, Adriana Angelita da Conceição. Essas duas mulheres foram fundamentais na minha formação — não apenas pedagógica, mas também humana —, ajudando-me a ampliar minha visão de mundo e de História.

Trabalhar com os anos iniciais sempre foi um desejo presente em mim. No entanto, percebo que, embora o curso de Pedagogia abranja a formação de professoras/es para atuarem em diferentes níveis e modalidades de ensino e qualificar para a gestão de sistemas e projetos, ainda há lacunas significativas no que diz respeito às disciplinas específicas voltadas para essa etapa. Isso torna a trajetória acadêmica mais desafiadora, mas sigo esperançosa — acredito que nós, educadoras/es, também somos parte essencial da transformação que desejamos ver.

Foi no primeiro semestre de 2023 que compreendi que, para além da Pedagogia, a História também fazia parte do meu caminho. A partir daí, passei a me envolver mais com a área, tornando-me monitora das disciplinas Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e História da Educação, o que me proporcionou muitas trocas significativas com a disciplina, com as /os estudantes e com a professora. Além disso, no momento de escolher uma optativa, vi uma chance de escolher uma disciplina no curso de História e me matriculei na disciplina de História Indígena.

Quando chegou o momento de elaborar meu projeto de pesquisa para o TCC, eu já sabia que ele seria fundamentado na História. O livro *Florianópolis – Cidade da Gente* surgiu como um verdadeiro presente durante minha trajetória acadêmica. Assim que a professora o apresentou, percebi que seria o objeto central da minha pesquisa. Com ele, iniciei meu

processo de pesquisa e, em outubro de 2024, participei do XIV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) – Patrimônio Cultural e Ensino de História: desafios contemporâneos. Nesse evento, apresentei, junto à professora Adriana, o trabalho intitulado “Ensino de História nos Anos Iniciais: Reflexões entre História Local, Livro Didático e Pensamento Decolonial”, uma pesquisa que, à época, ainda estava em andamento e que hoje se materializa neste Trabalho de Conclusão de Curso.

O Ensino de História nos Anos Iniciais configura-se como um campo essencial para a formação do pensamento histórico e da consciência crítica das crianças, sendo o espaço no qual se constroem as primeiras percepções sobre o tempo, as identidades e as relações sociais. Mais do que memorizar fatos e datas, apreender História nessa etapa significa se engajar na compreensão do mundo a partir de diferentes perspectivas, reconhecendo-se como sujeito/a histórico e agente transformador. Entretanto, além do Ensino de História nos Anos Iniciais ainda se encontrar em um local de inviabilização, sendo um espaço de disputas, tensões e possibilidades, a maneira como a História tem sido apresentada nos materiais didáticos e paradidáticos muitas vezes revela resquícios de uma visão eurocêntrica e colonialista, que prioriza narrativas hegemônicas em detrimento de experiências, culturas e saberes outros. Essa herança não é recente: como afirma Cainelli (2010, p. 20), “quando a disciplina de História é constituída no Brasil em meados do século XIX, os conteúdos definidos como essenciais para serem ensinados remontavam a questões da história da civilização europeia, mais precisamente da civilização ocidental”. Assim, o ensino de História, desde sua origem, foi estruturado a partir de uma linha do tempo eurocentrada, o que contribuiu para invisibilizar outras formas de existências, conhecimentos e memórias.

Essa permanência de discursos colonizadores no cotidiano escolar reforça estereótipos e silenciamentos que, desde a infância, moldam o olhar dos/as estudantes sobre si e sobre o outro. Como aponta Quijano (2005, p. 139), “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.” Diante desse cenário, este trabalho propõe uma reflexão crítica acerca do Ensino de História nos Anos Iniciais, tomando como objeto de análise o livro *Florianópolis – Cidade da Gente*, distribuído pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no ano de 2022. A escolha desta obra ocorreu em um momento em que eu ainda buscava definir, de maneira mais precisa, o foco central do meu trabalho. Durante esse processo, minha orientadora apresentou o livro, destacando aspectos relevantes de sua narrativa, sua organização interna e externa, o conteúdo abordado e algumas problematizações possíveis a partir da leitura. Com isso, identificamos em conjunto o potencial da obra para

uma análise crítica e consistente, reconhecendo a pertinência de torná-lo um objeto de pesquisa e análise. Assim, defini que esse seria o objeto de estudo a ser examinado e problematizado ao longo do Trabalho de Conclusão de Curso.

A pesquisa parte do pressuposto de que o ensino de História pode — e deve — assumir um papel formativo e emancipador, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento histórico plural e sensível às diferenças. Sob a perspectiva do pensamento decolonial, busca-se discutir de que forma o material analisado reproduz, tensiona ou rompe com visões colonizadoras do passado e quais implicações isso traz para a prática docente.

Mais do que uma análise pontual, este estudo pretende provocar uma reflexão sobre o lugar da História ensinada, sobre o papel da/o professora/r como mediador/a de sentidos e sobre a importância de uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social.

Assim, ensinar História é compreendido aqui como um ato político e ético que envolve a escolha de quais vozes serão ouvidas e quais continuarão sendo silenciadas.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro, apresento um breve panorama histórico sobre a constituição do ensino de História no Brasil e a construção de seu ensino nos anos iniciais, refletindo sobre os desafios e as lacunas dessa etapa educativa. No segundo capítulo, discuto o papel do livro didático no ensino de História, abordando suas funções, potencialidades e limites. O terceiro e quarto capítulo concentra-se na análise descritiva e crítica da obra Florianópolis – Cidade da Gente, com recorte específico na Unidade 2, escolhida por sua centralidade na abordagem da formação histórica e cultural da cidade, bem como por apresentar elementos significativos para compreender como determinadas narrativas e representações são construídas e legitimadas no contexto escolar.

Considerando que se trata de um TCC e temos limitações temporais para elaboração, escolhemos apresentar de modo mais minucioso a segunda unidade, o que por fim destacou o diálogo com algumas problematizações que envolvem a História Indígena.

A seleção dessa obra ocorreu durante o processo de definição do objeto de pesquisa, quando, a partir da indicação da orientadora, foram observados aspectos de sua organização, linguagem e proposta historiográfica. Esses elementos evidenciaram o potencial da obra para uma análise crítica no contexto atual, especialmente diante das discussões sobre educação antirracista, pluralidade cultural e construção de identidades nos anos iniciais. A fundamentação metodológica deste estudo apoia-se em uma abordagem qualitativa, por compreender que a investigação de narrativas, representações e silenciamentos exige uma leitura interpretativa e contextualizada do material. Para isso, foram adotados diferentes

procedimentos articulados entre si. O primeiro consistiu em uma leitura integral da obra, com atenção aos seus objetivos pedagógicos, estrutura interna, escolhas narrativas, uso de imagens e estratégias de apresentação dos conteúdos históricos. Em seguida, definiu-se um conjunto de categorias analíticas para orientar o exame do material, tais como: representações identitárias, temporalidade histórica, presença ou ausência de grupos sociais, construção de personagens históricos, e articulação com princípios da educação antirracista e das legislações 10.639/03 e 11.645/08.

Além disso, a análise foi orientada por referenciais teóricos que discutem ensino de História, currículo, didatização do conhecimento histórico e crítica ao livro didático. Esse diálogo permitiu confrontar as narrativas presentes na obra com debates contemporâneos sobre produção de materiais educativos e com perspectivas que defendem um ensino de História crítico, plural e comprometido com a diversidade cultural, étnica e social. Também foram consideradas as orientações curriculares municipais e nacionais, situando a obra em seu contexto de circulação e uso pedagógico.

Por fim, nas considerações finais, destaco as principais reflexões construídas ao longo da pesquisa e a importância de um ensino de História que valorize múltiplas vozes, reconheça diferentes sujeitos históricos e contribua para a formação de crianças mais críticas e conscientes de seu lugar no mundo.

## 2 BREVE HISTORICIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

### 2.1 CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Na obra “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”, Elza Nadai (1993) destaca que o processo de constituição da educação no Brasil esteve marcado por um contexto de crise, no qual as escolas não conseguiam atender plenamente às múltiplas demandas sociais de maneira efetiva e coerente. Contudo, a autora ressalta que tal crise também abriu caminhos de renovação para o campo do ensino de História. Nesse sentido, afirma:

Crise, período criativo, pois obrigou os profissionais a questionarem amplamente os alicerces, os pressupostos teórico-metodológicos da ciência e do ensino, obrigando-os a propor experiências múltiplas, procurando superar o tradicional modelo, que, introduzido no século XIX, foi ganhando consistência e relevância, espraiando-se pelas instâncias da sociedade — escolar, família e produção cultural —, tornando-se hegemônico. De certa forma, subsiste ainda não estando de todo superado. Usando a linguagem de Fernand Braudel, trata-se de um fenômeno de longa duração. (Nadai, 1993, p. 144).

Desse modo, percebe-se que a crise, embora revelasse limitações estruturais, também abriu espaço para experiências inovadoras no campo da educação e, conseqüentemente, do ensino de História.

Segundo Nadai (1993), a constituição da História como disciplina escolar, ocorrida no século XIX na França, esteve vinculada ao processo de laicização da sociedade e à formação dos Estados Nacionais. Nesse cenário, como aponta Furet (apud Nadai, 1993, p. 144), o discurso histórico se apoiava em duas imagens centrais: a genealogia da nação e a ideia de mudança — aquilo que se subverte e transforma — em contraste com o que permanece. Assim, o estudo do passado só adquiria sentido ao ser compreendido pelas etapas de formação da civilização contemporânea, de modo atrelado a um pensamento positivista de constituição das ciências.

Ainda no século XIX, a História passou a se afirmar como disciplina científica ao reunir duas tradições herdadas do século XVIII: de um lado, a vertente enciclopédica e filosófica, voltada para a construção de uma doutrina do progresso; de outro, a elaboração metodológica, que produzia saberes específicos e instrumentos técnicos para a análise do passado, conforme nos aponta Nadai (1993). A junção desses dois caminhos ocorreu sob a influência do positivismo, que, ao adotar a linguagem das ciências naturais, conferiu à História um novo regulamento. Conforme Furet (apud Nadai, 1993, p. 145), esse processo possibilitou a delimitação de um campo próprio e de um método particular, atribuindo à

disciplina tanto a tarefa de reconstruir rigidamente o passado, a partir de documentos e monumentos, quanto à função de servir como pedagogia para a formação do cidadão. A grande transformação do século XIX, portanto, consistiu em definir a História como a “árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadores” (Furet apud Nadai, 1993, p. 145), legitimando a ideia de civilização europeia como modelo.

Nos estudos sobre o ensino de História no Brasil, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2012) atribui uma periodização em sua obra para a formação da História do Ensino de História no Brasil em quatro fases: construção, consolidação, crise e reconstrução. A autora inicia destacando que a construção do código disciplinar teve como marco institucional o Regulamento de 1838 presente no recentemente fundado Colégio D. Pedro II.

É importante notar que a inclusão da História nesse currículo ocorreu em um momento de constituição da nação independente, mas sob forte influência da estrutura política monárquica e do modelo europeu de civilização. De acordo com Nadai (1993), Bernardo Pereira de Vasconcelos, ministro e secretário de Estado da Justiça do Império, recorreu explicitamente à experiência francesa ao inaugurar o colégio, impondo um modelo europeu. Seguindo essa orientação, o ensino baseou-se em traduções de compêndios franceses, reforçando a percepção de que a referência europeia garantia rigor científico e pedagógico.

Essa tendência garantiu que “A História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização”, enquanto a História pátria surgia como seu apêndice, relegada aos anos finais dos ginásios (Nadai, 1993, p. 146). Essa base histórica fundamenta a observação de Schmidt (2012, p. 78) sobre a fase inicial da disciplina:

A presença de certos conteúdos de História em algumas séries da escola e a produção de manuais didáticos destinados a alunos. Da mesma forma, pode ser considerada a existência de uma forte influência das concepções europeias da história.

Com a Proclamação da República, em 1889, passou a existir uma preocupação crescente com os conteúdos, métodos e materiais utilizados no ensino de História, especialmente nas décadas de 1930. Segundo Schmidt (2012), esse período representou o auge do movimento que defendia a educação como instrumento de formação do cidadão e de desenvolvimento do país. Nesse contexto, os educadores levantaram algumas bandeiras principais, como destaca a autora: “Entre as bandeiras de luta dos educadores brasileiros deste período, estavam a necessidade da difusão da escola, principalmente a escola pública; a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica” (Schmidt, 2012, p. 79).

Esse tripé — difusão da escola, formação de professoras/es e renovação pedagógica — sustentou a produção e a disseminação de elementos fundamentais de uma cultura escolar. Entre eles, destacam-se os manuais didáticos para alunos/as e os manuais de didática da História, voltados à formação de professoras/es. Essas publicações consolidaram-se como documentos de referência, orientando tanto as práticas pedagógicas escolares de forma geral quanto às específicas da disciplina de História.

Em 1931, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, responsável pela elaboração dos programas curriculares. Ainda nesse ano, a Reforma do Ensino conduzida por Francisco Campos tornou o ensino secundário obrigatório e ampliou o espaço destinado à disciplina de História. Schmidt (2012, p. 81) observa:

As instruções metodológicas de História sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos, em consonância com o pensamento de John Dewey, cuja influência fazia-se presente devido à publicação de sua obra no Brasil.”

A partir da análise de Schmidt (2012), é possível perceber que, embora marcada por elementos tradicionais, a Reforma de 1931 buscou introduzir práticas que renovassem o ensino de História. Entre elas, destacam-se a orientação para relacionar passado e presente, a adoção do método biográfico contextualizado, a incorporação de aspectos econômicos na interpretação histórica e a presença de referências éticas e formativas, influenciadas pelo pensamento de Dewey. Essas diretrizes, ainda que limitadas, impactaram as práticas docentes e sinalizaram um movimento inicial de atualização metodológica na disciplina.

A professora Nadai (1993), desde a década de noventa, já destacava o quanto o ensino de História no Brasil foi construído sob um viés eurocêntrico, priorizando a perspectiva do colonizador português e do imigrante europeu, enquanto a resistência indígena e a escravização foram minimizadas. Essa abordagem reforçava a ideia de uma nação homogênea e pacífica, apagando conflitos sociais para consolidar uma identidade nacional comum.

Na Reforma de Gustavo Capanema, em 1942,

ou seja, 11 anos após a reforma Francisco Campos, foi elaborada a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como reforma Gustavo Capanema. Um dos principais princípios desta nova lei era assentado na proposta de autonomia didática para o professor, princípio este também defendido por Jonathas Serrano, um dos relatores da lei. Entre suas propostas principais estava dividir cada disciplina a partir dos programas e unidades didáticas. (Schmidt, 2012, p. 81).

Nesta reforma, as diretrizes para o ensino da disciplina consolidaram a divisão quadripartite da História universal (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), refletindo o modelo francês. O ensino secundário foi reorganizado em cursos Ginásial, Clássico e Científico, com a disciplina de História dividida em História Geral e História do Brasil, cujo ensino de História constava como estruturado em dois grandes períodos —da colonização à Independência e após a Independência — e deveria, em conjunto com a Geografia do Brasil, abordar os problemas nacionais e fortalecer uma consciência patriótica. Como sintetiza Thais Nívia de Lima Fonseca (2011, p. 54), “a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente”.

A lei de Capanema manteve História e Geografia separadas, sem integração com a Sociologia ou com uma instrução cívica renovada, como ocorria nos *social studies* norte-americanos cita Hollanda (*apud* Schmidt, 2012 p. 81). Isso reforçou a ênfase nos conteúdos específicos da História, que mais tarde seriam incorporados nos projetos que levaram à criação obrigatória dos Estudos Sociais durante o regime militar, em 1971.

Os conteúdos da História foram centrados na ideia de Estado. Assim, foi incorporada, também, pela portaria n. 1.045, de 1951, da reforma da Escola Secundária brasileira alguns princípios básicos, como Schmidt (2012, p. 81) nos traz:

a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados.

Sendo que, esses princípios básicos fazem apelo à pedagogia da escola nova. A portaria enfatizava a importância do estudo da história do passado para a compreensão do presente, afirma Schmidt (2012).

Em 1946, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a Diretoria do Ensino Secundário, responsável por orientar e fiscalizar a aplicação das leis, melhorar as condições das escolas e adequar o ensino às demandas da população urbana. Diante do volume de atribuições, suas funções foram descentralizadas, o que levou à criação de novos órgãos, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Ambos atuaram na produção de periódicos e manuais voltados à formação complementar de professoras/es, fortalecendo a disseminação de metodologias de ensino e práticas pedagógicas (Schmidt, 2012).

Segundo Nunes (1980, apud Schmidt, 2012), a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) tinha como principal objetivo elevar a qualidade do ensino secundário no Brasil. Entre suas ações, destacou-se a formação e capacitação de professoras/es, a produção de manuais e periódicos — como a Revista Escola Secundária — e a promoção de seminários, inclusive voltados ao ensino de História. Essas iniciativas contribuíram para difundir novas metodologias de ensino e valorizar aspectos pedagógicos, em sintonia com propostas já iniciadas na Reforma de 1931.

Segundo Schmidt (2012), a proposta dos Estudos Sociais vinha sendo anunciada desde a reforma de Anísio Teixeira, em 1934, ainda que não tivesse sido oficializada em lei. Nesse contexto, enquanto a CADES difundia concepções ligadas à Didática da História, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) defendia princípios mais próximos ao projeto dos Estudos Sociais, voltados sobretudo à formação de professoras/es do ensino primário. Em 1964, o próprio INEP publicou a obra Estudos Sociais na Escola Primária de Castro e Gaudenzi, destinada à formação docente no curso primário. Diferente dos manuais voltados ao ensino secundário, essa proposta não estabelecia vínculos entre a produção historiográfica e a prática escolar, nem incorporava os avanços dos Annales. Esses avanços, conforme Fonseca (2013, p. 44), representaram uma ruptura com a história tradicional ao ampliarem o conceito de fonte histórica e ao valorizarem aspectos do cotidiano, das mentalidades e das experiências humanas, para além dos grandes feitos políticos e militares. A chamada História nova, inspirada pela francesa Escola dos Annales e pelos trabalhos de Lucien Febvre, Marc Bloch e Fernand Braudel, trouxe uma concepção interdisciplinar e plural da produção do conhecimento histórico, transformando o modo de pesquisar, interpretar e ensinar História.

Desse modo, enquanto os Estudos Sociais priorizavam uma abordagem centrada na formação moral e cívica dos/as estudantes, a perspectiva dos Annales propunha um ensino de História voltado à compreensão das múltiplas dimensões da vida social. Essa diferença de enfoque evidencia a distância entre a produção historiográfica acadêmica e a prática pedagógica vigente nas escolas primárias brasileiras naquele período. Como observa Fonseca (2013), a historiografia renovada ampliou o olhar sobre o passado, considerando a diversidade cultural e as experiências coletivas, ao passo que o ensino de História no contexto dos Estudos Sociais permaneceu atrelado a modelos enciclopédicos e conteudistas, sem dialogar com essas transformações teóricas e metodológicas.

Nessa perspectiva, os conteúdos históricos apareciam de forma diluída entre outras áreas, tendo como finalidade maior a construção da identidade nacional a partir da valorização

do legado das gerações passadas. Diante do que aponta Fernandez Cuesta (1998, *apud* Schmidt, 2012), o código disciplinar da História no Brasil consolidou-se em meio a fortes relações de poder do Estado, articuladas com intelectuais ligados ao magistério e às políticas educacionais das décadas de 1950 e 1960. É nesse contexto que se inicia uma crise nesse código, marcada pelo embate entre a proposta dos *social studies* e a defesa da História como disciplina autônoma.

A periodização proposta por Schmidt (2012) identifica a fase seguinte como a crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984). A autora aponta que os sinais dessa crise já eram visíveis em diagnósticos anteriores, como o de Leite (1969), que notava a crescente substituição do ensino de História pela área de Estudos Sociais. Essa tendência foi consolidada pelo regime militar por meio da Lei nº 5.692/71, medida que reduziu drasticamente o espaço da História no currículo escolar.

Schmidt (2012) ressalta que essa imposição teve o objetivo de reforçar uma perspectiva nacionalista e ideológica, alinhada ao controle estatal. Nessa ótica, os Estudos Sociais buscavam “legitimar a política dominante, anulando a formação crítica” (Urban, 2011, p. 10). Esse período foi marcado não apenas pela descaracterização curricular, mas também pela perseguição e censura a professoras/es (Schmidt, 2012). No entanto, o quadro foi acompanhado de um movimento de resistência e luta pela volta da História como disciplina autônoma, configurando um novo momento na trajetória do código disciplinar.

Com o fim da ditadura militar e a crescente crítica aos Estudos Sociais instituídos em 1971, iniciou-se o processo de reconstrução do código disciplinar da História no Brasil. Esse movimento, como destaca Schmidt (2012), contou com a atuação de educadores e professoras/es — entre eles, a importante participação da Associação Nacional de História (ANPUH) — e culminou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs) (Brasil, 1997-1998). Os PCNs propuseram eixos temáticos voltados à aproximação entre o conteúdo histórico e a realidade vivida pelos/as alunos/as, valorizando as experiências sociais, culturais, familiares e midiáticas.

Os PCNs diferenciavam o saber escolar do conhecimento científico e explicavam que:

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um ‘pequeno historiador’ e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época. (Brasil, 1998b, p. 40).

Essa perspectiva curricular indicava que o ensino deveria priorizar o desenvolvimento de habilidades de observação, interpretação e relação entre informações históricas e a realidade do aluno, abstendo-se de exigir as competências de um historiador. A ênfase na capacidade de observar o entorno e de relativizar questões específicas da época reflete o entendimento da função social e formativa do saber histórico escolar. É essa função que exige uma aprendizagem capaz de integrar a cultura escolar à formação da consciência histórica dos/as alunos/as (Schmidt, 2012).

Entre meados da década de 1980 e o final dos anos 1990, o ensino de História no Brasil foi marcado por disputas entre propostas reformistas que valorizavam os movimentos sociais, e iniciativas inovadoras, como a introdução da história temática nos PCN's de 1998. Nesse contexto, consolidou-se uma concepção curricular elaborada por especialistas, com forte ênfase em elementos comportamentais e metodológicos, mas que acabou fragmentando os conteúdos e reduzindo sua densidade conceitual. Tal configuração acentuou a distância entre a História acadêmica e a Didática da História, deslocando as discussões sobre aprendizagem para o campo das políticas educacionais e para a cultura escolar, em grande parte de modo instrumental. A partir do século XXI, contudo, surgem propostas que buscam integrar de forma mais consistente a cultura histórica e a cultura escolar, orientando o ensino em uma perspectiva formativa e emancipatória (Schmidt, 2012).

Em síntese, a trajetória da disciplina no Brasil, desde a sua construção no século XIX até a fase de reconstrução contemporânea, demonstrou um movimento constante de tensões entre a tradição conteudista e as propostas de formação da consciência histórica. Tendo estabelecido esse panorama geral da disciplina, que culminou na redefinição de seus objetivos nos documentos curriculares, é necessário agora aprofundar a análise no segmento que fundamenta esta pesquisa: a especificidade do Ensino de História nos anos iniciais.

## **2.2 CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS**

Na reconstrução do código disciplinar da História, os PCN's (1997-1998) organizaram eixos temáticos para o ensino do chamado 1º ao 4º ciclo do Ensino Fundamental, orientando que, nos anos iniciais, o ensino considerasse experiências cotidianas das crianças, como o convívio familiar, festas locais e nacionais, e informações veiculadas pela mídia. Conseguimos observar que essa abordagem reconhecia que, desde cedo, os/as alunos/as participam do trabalho de memória e atribuem sentidos ao tempo e à história, integrando novas informações às suas vivências. O objetivo não era formar “pequenos historiadores”,

mas favorecer o desenvolvimento de competências como observar, interpretar e comparar informações históricas, além de situar ações no tempo e no espaço (BRASIL, 1998b apud SCHMIDT, 2012).

Bittencourt (2008) ressalta que, a partir dos PCN's, o ensino de História nos anos iniciais busca superar a abordagem tradicional centrada em heróis e grandes personagens, para incluir outros grupos sociais e práticas culturais, como indígenas e afro-brasileiros. Nesse sentido, a História passou a contemplar diferentes sujeitos sociais, práticas culturais e modos de vida (Bittencourt, 2008, p. 112). Assim, a disciplina substituiu os Estudos Sociais, organizando conteúdos por eixos temáticos e introduzindo conceitos fundamentais desde cedo, como cultura, organização social, trabalho e noções de tempo e espaço. A compreensão do tempo histórico é abordada de maneira ampla, contemplando conceitos como antes e depois, geração e duração, permitindo aos alunos/as desenvolverem uma visão do passado que vá além do tempo cronológico. Valoriza-se também a história local, articulada à história nacional e mundial, promovendo a problematização de questões a partir do tempo presente. A autora usa de exemplo o estudo de populações indígenas que se inicia pelo grupo que ocupava o território do aluno, possibilitando compreender diferenças e semelhanças com outros grupos em diferentes épocas e regiões Bittencourt, 2008, p. 113-114).

Historicamente, o Ensino Fundamental no Brasil era estruturado em oito anos, dividido em fundamental I (1ª à 4ª série) e fundamental II (5ª à 8ª série) (Brasil, 1996). A Lei nº 11.274/2006 alterou essa organização, ampliando a duração para nove anos e adotando a nomenclatura de anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) (Brasil, 2006). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018) consolidou essa organização, adotando os termos “anos iniciais” e “anos finais” e eliminando a referência às séries, buscando trazer uma visão mais integrada do processo de aprendizagem. Essa mudança legal e curricular é fundamental para compreender o lugar do ensino de História nos anos iniciais, permitindo que conteúdos sejam introduzidos de forma contextualizada e significativa, respeitando o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Apesar de alguns avanços, o Ensino de História nos anos iniciais sempre enfrentou invisibilização e desafios que ainda se refletem no atual cotidiano escolar. Oliveira e Conceição (2024), em diálogo com Schmidt (2012), destacam que essa etapa permanece à margem das discussões das áreas, tanto na História como na Pedagogia, o que fragiliza sua identidade e dificulta que o ensino de História ocupe um espaço próprio no currículo. Como as autoras observam, os estudos mostram que o ensino de História nos anos iniciais é, muitas vezes, invisibilizado, sendo desvalorizado nas pesquisas e nas políticas curriculares, algo que

acaba enfraquecendo sua identidade e reconhecimento no campo investigativo do Ensino de História, reforçando a necessidade de valorizá-lo e fortalecê-lo.

Um dos questionamentos centrais trazidos por Oliveira e Conceição (2024, p. 151) é: “quem são os professores e professoras de História dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental?”. Enquanto os docentes dos anos finais e do Ensino Médio já têm sua formação e atuação bem delimitadas, nos anos iniciais, essa função é exercida pelas/os pedagogas/os. Estes são profissionais polivalentes que, mesmo sem formação específica em História, assumem a responsabilidade de ensiná-la, muitas vezes sem o suporte adequado da área. O questionamento das autoras, conduzem a novas perguntas (Oliveira; Conceição, 2024, p. 151):

Essas premissas são fundamentais para o segundo conjunto de indagações que alicerçam esse trabalho: como a área de Ensino de História tem pensado a atuação de professoras e professores pedagogos? Quais reflexões foram produzidas recentemente sobre a especificidade do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O ProfHistória - Programa de Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História - é de alcance nacional e apresenta-se como um espaço privilegiado para responder tais questionamentos.

Assim, o ensino de História nos anos iniciais continua a se constituir como um espaço de disputas, tensões e, também, de possibilidades. O reconhecimento dos silenciamentos históricos e das lacunas formativas, entre História e Pedagogia, não deve ser visto apenas como uma limitação, mas como oportunidade para o fortalecimento de novas práticas e reflexões que assegurem sua presença legítima e consolidada no currículo da Educação Básica, para os anos iniciais, assim como, na formação docente inicial.

A produção acadêmica no Ensino de História tem se expandido, marcada por marcos institucionais importantes que favorecem a circulação de pesquisas e reflexões. Dentre eles, destacam-se a criação da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), fundada em 2009, e o PROFHISTORIA (Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História), que é um programa de Mestrado e Doutorado Profissional, reconhecido pela CAPES. O PROFHISTORIA teve início em 2014 e funciona em rede nacional, englobando dezenas de instituições em todo o país. O PROFHISTÓRIA é voltado especificamente à formação continuada das/os professoras/es que atuam na Educação Básica, oferecendo formação continuada para os docentes. Tais iniciativas favorecem imensamente a circulação de pesquisas e a reflexão sobre o campo. Contudo, a especificidade do ensino de História nos anos iniciais permanece um campo ainda pouco explorado. É nesse contexto que Oliveira e Conceição (2014, p. 155) questionam a ideia de um avanço generalizado:

Todavia será que para a História ensinada nos anos iniciais podemos falar de avanço diante do silenciamento de longa duração? A retomada do conceito de crise e o destaque ao silenciamento em relação aos primeiros anos do Ensino Fundamental, seria para tomá-los como oportunidade para o constante fomento à criatividade, ao

repensar, ao rever, a elaboração de novas questões – frentes que consideramos que o campo de investigação na área do EH é capaz de fazer em razão do seu fortalecimento e consolidação.

Neste sentido, segundo as autoras Oliveira e Conceição, essa persistência do silenciamento é refletida em alguns aspectos, tais como: baixa presença de pedagogas/os no ProfHistória, oferta limitada de disciplinas voltadas para as especificidades dos anos iniciais. Além disso, as autoras apontam a reduzida carga horária de áreas específicas e nas metodologias de ensino nos cursos de Pedagogia. Além disso, destacam que os desafios atuais, como os impactos da BNCC (2018), as reformas educacionais, os movimentos políticos e o avanço do negacionismo histórico, evidenciam que o ensino de História nos anos iniciais ainda enfrenta tensões estruturais e políticas. Desse modo, a ampliação de sua valorização política, teórica, pedagógica e metodológica é imperativa.

Visto que, como já observado, o Ensino de História nos anos iniciais apresenta silenciamentos e lacunas e está à margem do currículo da Educação Básica, e essa não é uma situação recente, Oliveira e Conceição (2024, p. 159) recuperam a preocupação histórica sobre o tema:

Se a preocupação com a História ensinada nos primeiros anos da Educação Básica já fazia parte das discussões em 1988, momento crucial para a formação do campo, indagamo-nos se o ProfHistória pode ser uma resposta ao desafio apontado por Nadai há mais de três décadas.

Essa citação demonstra que as discussões sobre o segmento dos anos iniciais são de longa duração, o que reforça o argumento sobre o silenciamento histórico da etapa. A questão levantada pelas autoras é se os avanços institucionais atuais, como o ProfHistória, podem ser suficientes para superar os desafios estruturais passados.

Sendo assim, o ensino de História nos anos iniciais continua a se constituir como um espaço de disputas, tensões e possibilidades. O reconhecimento dos silenciamentos históricos e das lacunas formativas não deve ser visto apenas como uma limitação, mas como uma oportunidade para o campo de Ensino de História fortalecer a criatividade e a elaboração de novas questões. É essa frente de investigação, sustentada pelo fortalecimento institucional e acadêmico da área, que pode garantir a presença legítima e consolidada da História no currículo da Educação Básica.

Na BNCC, o tratamento dado à História nos anos iniciais apresenta um ponto de tensão importante: o documento não estabelece uma distinção clara nas competências específicas da História em relação ao restante do Ensino Fundamental. Apesar dessa uniformidade nas competências, a organização dos conteúdos mantém a lógica dos chamados círculos concêntricos. Dessa forma, o ensino parte do “eu”, da família e da comunidade para,

apenas a partir do 4º ano, alcançar contextos mais amplos (Brasil, 2018). É possível afirmar que essa forma de organizar os conteúdos restringe a noção de “próximo” ao que é espacial e temporalmente imediato, ignorando pesquisas que indicam que crianças pequenas são capazes de compreender diferentes escalas e temporalidades desde cedo. Carie, Lima e Giavara (2022, p. 113) destacam que, embora estudos de autores como Cooper (2012), Egan (1992) e Roldão (1994) abordem essas capacidades, a BNCC opta por uma abordagem mais linear e centrada na realidade imediata da criança. As autoras afirmam:

Ao optar por essa forma de organizar os círculos concêntricos, a BNCC, além de limitar temporalmente os conteúdos substantivos que poderiam ser trabalhados, também os limitou tematicamente. Na Base, adotou-se uma abordagem que não diversifica os conteúdos, privilegiando os conceituais em detrimento dos procedimentais e atitudinais, não promovendo articulação entre eles e nem os contemplando numa perspectiva de resolução de problemas. Dessa maneira, a apropriação da noção de competências enunciada na parte introdutória do documento não se materializou nas unidades temáticas, nos objetos do conhecimento e nas habilidades.

Podemos observar que se trata, portanto, de uma concepção herdada de currículos anteriores.

Contudo, a construção do ensino de História nos anos iniciais combina avanços curriculares e conceituais com limitações históricas e estruturais, refletindo disputas políticas, concepções pedagógicas e desafios metodológicos. Apesar das restrições, os anos iniciais representam um espaço estratégico para formar o pensamento histórico, articulando saberes, experiências e competências que favorecem a construção crítica do conhecimento desde cedo. Neste sentido, após compreendermos brevemente o cenário histórico e curricular da disciplina e a complexidade de sua inserção nos anos iniciais, torna-se essencial analisar um dos principais instrumentos dessa prática pedagógica: o livro didático.

### 3 LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS

O livro didático, presente nas escolas há pelo menos dois séculos, é um elemento central na rotina de professoras/es e alunos/as como afirma a pesquisadora Circe Bittencourt (2008). Sua importância no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em História, o torna objeto constante de estudo. Bittencourt (2008) o descreve como um “objeto cultural complexo”, cuja produção, circulação e uso envolvem diferentes agentes e interesses. “Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo” (Bittencourt, 2008, p. 301).

Essa complexidade se manifesta em sua dupla função: serve como suporte de conhecimento e, ao mesmo tempo, como produto da indústria cultural. Sendo usado como um suporte para as/os professoras/es, o livro organiza conteúdos históricos e metodologias de ensino, conectando-os ao currículo escolar. No entanto, ele também é uma mercadoria, sujeita às estratégias das editoras, que exploram capa, papel e a formatação do livro para atrair professoras/es e alunos/as (Bittencourt, 2008).

Ao longo dos anos, as propostas pedagógicas para os livros didáticos de História evoluíram. A abordagem temática, por exemplo, tem sido adotada como uma forma de ir além da transmissão de conteúdos e do modelo tradicional, que priorizava a linearidade e a cronologia. Ela se insere na produção de livros didáticos como uma forma de organizar o saber escolar em torno de grandes temas (cultura, trabalho, organização social), buscando problematizar a história a partir de diferentes ângulos. Autores como Oliveira e Caimi (2024), em seu estudo sobre o tema, utilizam a metáfora do caleidoscópio para descrever o ensinar História, em que os saberes se movimentam e se entrelaçam, guiados pela curiosidade, pelo engajamento e pelos afetos que cada aluno traz para a sala de aula. Essa abordagem é vista como uma maneira de contextualizar os fatos e processos históricos, aflorando a curiosidade e dando significado à aprendizagem e desenvolvimento do aluno (Oliveira; Caimi, 2024, p. 168–169).

Além disso, o livro didático transmite valores e ideologias. Segundo Bittencourt (2008, p. 302), ele reflete a cultura e o sistema de valores de uma sociedade em um determinado período, funcionando, muitas vezes, como instrumento do ensino tradicional. Dessa forma, escolher um livro nunca é algo neutro. No livro didático estão inseridos posicionamentos políticos e ideológicos que impactam no que exatamente os/as alunos/as estarão apreendendo, o que pode ser, muitas vezes, algo errôneo e equivocado.

Desde a metade do século XX, o livro de História passou a ser amplamente analisado, tanto no Brasil quanto internacionalmente, com o objetivo de evitar preconceitos e distorções históricas (BITTENCOURT, 2008, p. 304-305). Entre as críticas mais recorrentes da época, destacavam-se erros conceituais, lacunas informativas e representações estereotipadas de grupos sociais. Como aponta a autora: “a partir da segunda metade do século passado, divulgavam-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações” (BITTENCOURT, 2008, p. 304).

Essas críticas foram fundamentais para evidenciar como determinadas narrativas, como o chamado “Descobrimento do Brasil”, a escravidão ou a Independência, eram tradicionalmente apresentadas de forma simplificada, heróica ou eurocentrada, silenciando sujeitos históricos e reduzindo experiências complexas. Esses exemplos, hoje amplamente discutidos pela historiografia do Ensino de História, ilustram problemas presentes em materiais didáticos do passado e ajudam a compreender a importância das transformações ocorridas nas últimas décadas.

Com a consolidação e o aprimoramento dos processos de avaliação do PNLD, sobretudo a partir dos anos 1990 e 2000, houve uma significativa mudança no cenário editorial. Os editais passaram a exigir maior rigor teórico e metodológico, bem como o compromisso com representações mais plurais, com a educação para as relações étnico-raciais e com a superação de estereótipos. Esse movimento levou à revisão de muitas obras e à exclusão de materiais que não atendiam aos critérios estabelecidos. Assim, embora seja importante reconhecer as limitações históricas dos livros didáticos, também é necessário considerar que os materiais contemporâneos têm sido impactados por essas exigências, apresentando narrativas mais complexas e alinhadas às discussões atuais da área.

De acordo com o historiador francês Alain Choppin – considerado um dos mais importantes pesquisadores de livros didáticos – os manuais converteram-se em uma ferramenta “polifônica” com várias funções (BITTENCOURT, 2008, p. 306). Entre as funções atuais do livro didático, destacam-se a de avaliar a aquisição de saberes e competências; a de oferecer documentação completa e variada; e a de facilitar a apropriação de métodos que possam ser utilizados em outros contextos (CHOPPIN *apud* BITTENCOURT, 2008, p. 306). Os livros didáticos realmente tiveram uma grande mudança no decorrer do tempo.

Bittencourt afirma que os livros são produzidos por coleções e direcionados para cada ano curricular, tendo que ter, obrigatoriamente, o livro da/o professora/r e o do aluno. Entretanto, embora o Brasil possua uma vasta diversidade escolar, hoje o país possui a BNCC, na qual estabelece os saberes essenciais. Além disso, no Brasil contamos com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), política nacional de inigualável importância ao sistema educacional no Brasil, que orienta a produção e distribuição desses materiais, o que confere certa uniformidade. Ao contrário de uma produção homogênea, a área se caracteriza pela elaboração de diferentes tipos de textos escolares e pela especialização das editoras, assim como na confecção de paradidáticos (Bittencourt, 2008, p. 308). A autora ressalta ainda que a História é uma das disciplinas com maior número de títulos paradidáticos, cuja produção segue crescente.

As críticas ao livro didático de História, muitas vezes focado em uma narrativa única e simplificada, não podem ser desvinculadas das mudanças institucionais e políticas que moldaram a disciplina de História no Brasil. Conforme já discutido sobre a historicidade do componente curricular, alterações como a exclusão da História para a criação de Estudos Sociais na reforma de 1971 e a posterior inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental geraram um grande impacto na forma como o conteúdo é organizado e apresentado nos materiais didáticos (Oliveira; Caimi, 2024, p. 178-179). Dessa forma, o livro didático reflete não apenas uma abordagem pedagógica, mas, também, as orientações e exigências históricas que definem o que e como estão ensinando História nas escolas.

Ainda assim, como já supracitado, o uso do livro em sala de aula varia bastante. Não existe um modelo único, segundo a autora, (Bittencourt, 2008, p. 317):

o livro didático pode ser o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual. Mas é importante destacar que a distinção essencial entre essa prática de leitura e as outras reside na interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático. O professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou partes do capítulo que devem ser lidos e dá orientações aos alunos sobre como devem ser lidos”.

Contudo, para que o livro didático vá além de uma única fonte de informação, a autora Bittencourt (2008) sugere promover a autonomia dos/as alunos/as. "Essas práticas refletem um comprometimento da/o professora/r com a autonomia intelectual dos/as alunos/as, fornecendo-lhes, no cotidiano das aulas, as ferramentas básicas para o “saber estudar” ou “saber pesquisar” (Bittencourt, 2008, p. 318). Dessa forma, o livro deixa de ser apenas um guia e se torna uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Essa virada pedagógica reflete uma exigência cada vez mais presente na política pública, materializada no PNLD, que é o principal instrumento do governo federal para

avaliar e distribuir obras, estabelecendo, por meio de seus editais, os critérios de qualidade que pautam a produção editorial.

Como apontam Oliveira e Caimi (2024, p. 185-186), os editais do PNLD, sobretudo a partir de 2007, passaram a enfatizar a necessidade de os livros didáticos promoverem o "pensar historicamente". Essa exigência demonstra a presença e a influência decisiva do programa, forçando a superação do modelo conteudista em favor da construção de competências e metodologias mais críticas. No entanto, é importante notar que o PNLD atua predominantemente sobre os livros didáticos do currículo regular. A produção de materiais paradidáticos, como o que é objeto desta pesquisa, muitas vezes se dá fora do rigoroso processo de avaliação e controle do programa, o que pode levar a ausências de rigor conceitual e metodológico.

Porém, para compreendermos os desafios que atravessam o ensino de história nos anos iniciais foi necessário fazermos esse percurso sobre os livros didáticos regulares em diálogo com a historicidade da disciplina de História no currículo da educação no Brasil<sup>1</sup>. Assim, considerando a ressalva feita por Bittencourt para o lugar dos livros paradidáticos de História, iremos construir nossas análises e percepções sobre um livro específico e que distribuído em toda uma rede de ensino, tinha/tem o objetivo de ocupar um papel relevante no Ensino de História para os anos iniciais em diálogo com a perspectiva da História Local.

Os livros paradidáticos, como explica Thomson (2016), surgiram com a finalidade de complementar o livro didático, subsidiar o trabalho docente e oferecer ao professor e aos alunos novas abordagens a respeito dos temas estudados e/ou propor outros. Assim, embora possuam linguagem mais acessível e atrativa, esses materiais carregam também dimensões mercadológicas e pedagógicas que precisam ser analisadas criticamente. Thomson (2016, p. 30) afirma: “reconhecemos, portanto, que o material paradidático apresenta uma linguagem mais acessível aos alunos, pois já foi produzido com o propósito de ser utilizado por uma faixa etária direcionada”. Assim, em diálogo com pesquisadores que estudam sobre materiais didáticos como Gatti Junior (2004) e Zamboni (1991) os materiais paradidáticos surgem de modo a objetivar complementar os livros didáticos, assim, diferentes formas editoriais como fascículos, revistas, textos literários, livros temáticos e outros suprem esse papel de colaboradores aos livros didáticos.

---

<sup>1</sup> Embora existam de certo modo estudos que tematizam os livros paradidáticos em Ensino de História, devido às limitações temporais que envolvem a produção de um TCC e as escolhas feitas, pensando a formação de uma pedagoga que atuará no Ensino de História, escolhemos esse percurso de análise: estudar a historicidade da disciplina de História e sua relação com os livros didáticos de História, para assim, encontrar o objeto de nossa investigação. Já que o livro em análise carrega essa proposição de livro didático para os anos iniciais.

Considerando que os livros didáticos são produzidos com o objetivo de circulação nacional, majoritariamente, as reflexões sobre História Regional e Local, ficam circunscritas aos materiais paradidáticos ou não são abordadas em sala de aula, com as crianças dos anos iniciais. Neste sentido, de acordo com Bittencourt (2008, p. 168), não podemos ignorar a importância da relação com o ensino de História Local::

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

Ficam a cargo de produções paradidáticas, mas que por fim, ocupam uma centralidade.

Diante dessa lacuna nos materiais didáticos de abrangência nacional, a abordagem da História Local costuma ser desenvolvida por meio de produções paradidáticas ou materiais complementares elaborados especialmente para esse fim. Esses recursos, portanto, acabam assumindo um papel central nas escolas que buscam aproximar os conteúdos históricos do cotidiano dos estudantes e das realidades específicas de suas comunidades.

### **3.1 LIVRO FLORIANÓPOLIS – CIDADE DA GENTE: ANÁLISE DESCRITIVA E ANALÍTICA GERAL DO LIVRO**

*Um dos problemas considerados mais graves em relação ao livro didático: a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários dos seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam "uma verdade" de maneira bastante impositiva. (BITTENCOURT, 2008, p. 313)*

O livro paradidático Florianópolis – Cidade da Gente, de autoria de Magnólia Costa, foi publicado em 2022 pela Didáticos Editora e distribuído à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tendo como público-alvo os/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A obra faz parte de uma coleção – Cidade da Gente – voltada à valorização da história e da cultura local de diferentes municípios brasileiros, com a proposta de aproximar as crianças de sua realidade e estimular o sentimento de pertencimento. Em seu site, a editora se apresenta como especializada em livros de História e Geografia local, mas as informações sobre a equipe de autores e suas formações acadêmicas são basicamente inexistentes, dificultando compreender os referenciais teóricos que embasam suas produções. A autora da obra, Magnólia Costa, por exemplo, não tem seu currículo ou trajetória profissional

divulgados no site, assim como, no livro. Em buscas efetuadas por nós, não foi possível identificar o currículo da autora, limitando a transparência sobre as bases metodológicas e historiográficas utilizadas. Algo que também entrou em evidência, foi, ao tentar contatar a editora pelo e-mail oferecido pelo site, querendo saber um pouco mais sobre a obra de Florianópolis, não obtivemos nem tipo de retorno.

A análise da obra *Florianópolis – Cidade da Gente* começa pela sua estrutura e identidade visual. Cada unidade temática se inicia com um padrão estético fixo em página dupla, que exhibe citações de grandes escritores, como Antoine de Saint-Exupéry, Cora Coralina, Cecília Meireles e Gonçalves Dias – não dialogando com artistas/escritores regionais. As citações são acompanhadas por ilustrações que se repetem ao longo do material. A capa, por sua vez, abraça elementos da cultura local — como o Boi de Mamão, canoas de madeira, a renda de bilro, a Catedral Metropolitana e o Mercado Público —, compondo, à primeira vista, uma estética regionalizada.

**Figura 1 - Capa do Livro Florianópolis - Cidade da gente**



Fonte: Acervo da autora

O livro possui 207 páginas e não traz uma “Carta ao Professor”, na qual poderiam ser apresentados os objetivos gerais do material e sugestões de trabalho. No entanto, o livro, embora seja destinado diretamente aos estudantes, em algumas atividades fala diretamente com o/a docente, com indicações de como a atividade deverá ser conduzida. No final do livro, há uma lista de referências, composta majoritariamente por sites, sem serem referenciados conforme indica a ABNT. As referências bibliográficas indicadas são generalistas, como Aristóteles, Montesquieu e Locke, embora constem pontuais obras de historiadores regionais, como Lucas Boiteaux, Luiz Felipe Falcão e Ana Brancher – característica que consideramos que evidenciam a fragilidade na sustentação teórica e de conteúdos das informações.

Em teoria, o projeto editorial promete preencher lacunas históricas do ensino de História nos anos iniciais, sobretudo ao enfatizar a valorização das experiências cotidianas e da história local. A intenção declarada da editora de valorizar a identidade e a memória local rapidamente se choca com a prática narrativa da obra, que permanece rigidamente atrelada a uma visão tradicional e eurocentrada da História.

Para cada livro do projeto Cidade da Gente, conforme divulgado no site da editora, é eleito um personagem “ícone” considerado representativo da cidade em questão. No caso de Florianópolis, essa escolha recai sobre Francisco Dias Velho, que é apresentado como uma espécie de guia ou mascote que acompanha os/as leitores/as ao longo da narrativa. Entretanto, essa escolha é problemática por diversos motivos.

Primeiro, a representação visual do personagem o mostra portando uma arma, o que contraria princípios previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>2</sup>, que orienta a não exposição de crianças a materiais que naturalizam violência ou armamento.

Além dessa questão, há um problema historiográfico ainda mais profundo: a obra não problematiza a figura de Dias Velho, ignorando debates já amplamente consolidados sobre seu papel como colonizador e agente de processos de violência contra populações indígenas. Ao contrário, o livro o heroiciza, reafirmando uma narrativa tradicional que se apoia em mitos fundacionais e silencia conflitos, resistências e assimetrias de poder presentes no processo de colonização da Ilha de Santa Catarina.

A escolha do personagem também revela uma tomada de posição política diante das disputas contemporâneas sobre a memória pública. Em um contexto recente em que monumentos e homenagens a colonizadores e figuras ligadas a processos de violência têm

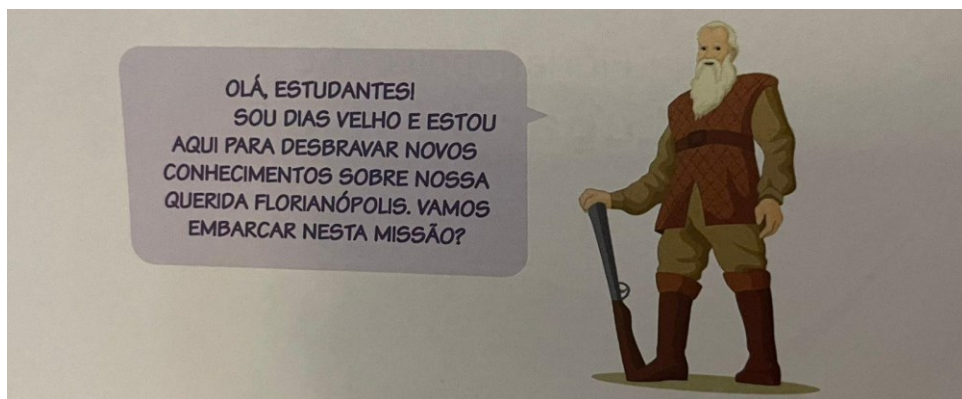
---

<sup>2</sup>De acordo com o Art. 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990): as revistas e publicações destinadas ao público infanto-juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família.

sido tensionados, como o episódio da queima da estátua de Borba Gato, em São Paulo, a obra opta por reafirmar uma versão conservadora e colonial da História, reforçando um único ponto de vista e apagando outras presenças, especialmente as indígenas e afrodescendentes.

Assim, ao eleger Francisco Dias Velho como ícone da cidade e apresentá-lo de forma acrítica e idealizada, o livro não apenas desconsidera debates historiográficos fundamentais, mas também reproduz um modelo de narrativa histórica que reafirma hierarquias coloniais e limita a formação de uma compreensão plural, crítica e contextualizada sobre a história local.

**Figura 2 – Francisco Dias Velho como personagem ícone do livro**



Fonte: imagem retirada do livro “Florianópolis - Cidade da Gente” p .12

Apesar de sua estrutura e linguagem se adequarem à faixa etária dos/as alunos/as, a narrativa histórica apresentada na obra é bastante simplificada e superficial. O material combina generalidades com alguns dados pontuais, porém a ausência de fundamentação teórica consistente e de referências confiáveis evidencia uma fragilidade conceitual e metodológica. Essa característica está relacionada ao fato de se tratar de um livro paradidático, que não passa pelos critérios de avaliação rigorosos estabelecidos pelo PNLD. Diferentemente das obras aprovadas pelo programa, que precisam atender a exigências de precisão conceitual, atualização historiográfica e qualidade editorial, materiais paradidáticos podem apresentar maior flexibilidade, mas também maior inconsistência teórica, como já discutido no capítulo anterior. Essa fragilidade pode contribuir para a reprodução de uma perspectiva eurocêntrica e um viés tradicional da história a ser apresentado que atravessa a narrativa da obra de maneira geral.

A adoção do livro pela Rede Municipal de Ensino gerou repercussões entre professores/as e pesquisadores/as da área de História., Alguns docentes manifestaram surpresa e contrariedade diante do material, questionando a forma como a história de Florianópolis é apresentada: linear, simplificada e centrada em um personagem colonizador. A partir da

circulação de informações sobre essa insatisfação, destaca-seo parecer elaborado pelas professoras Beatriz Galloti Mamigonian, do Departamento de História, e Monica Martins da Silva, do Departamento de Metodologia de Ensino, ambas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As autoras, à pedido da atual vice-reitora da UFSC, profa, Joana Célia dos Passos elaboraram um parecer crítico a adoção do livro, apontando que ele reforça uma visão eurocentrada e romantizada do passado, ao mesmo tempo em que ignora as presenças indígenas e africanas que também integram a constituição da cidade. Segundo a profa. Joana Célia Passos o parecer foi um pedido da vereadora Tânia Ramos (PSOL)<sup>3</sup>. Destacamos, assim, que a chegada do livro nas escolas do município não foi algo pacífico e mobilizou docentes no seu questionamento. Embora o livro ainda siga nas escolas, podendo ser usado ou não, nas mais variadas perspectivas, sobretudo, pelas professoras pedagogas que atual na área da História e Geografia nos anos iniciais.

Outro ponto também a ser considerado, é o fato de que no site da editora nós podemos visualizar os livros de outras cidades que o editorial abarcou em sua coleção, porém, o de Florianópolis não consta mais lá. Nós não sabemos afirmar o motivo, poderíamos dizer que foi por conta de uma possível repercussão diante das manifestações supracitadas, mas isso acaba sendo apenas uma suposição.

Ressalta-se que a elaboração da análise que segue abaixo foi feita em diálogo com o referido parecer, gentilmente, cedido pela profa. Monica Martins da Silva, o que contribuiu significativamente para o aprofundamento das reflexões aqui apresentadas. Diante do exposto, de modo a apresentar uma análise mais geral do livro Florianópolis – Cidade da Gente como um todo, será apresentado a seguir, em formato de tópicos, organizados por unidades temáticas, alguns aspectos que evidenciam de modo geral a perspectiva histórica apresentada no livro. Essa escolha visa facilitar a compreensão das características centrais de cada unidade, destacando distintos elementos, assim como, as limitações do material, incluindo a abordagem histórica, a representação de grupos sociais, a construção de identidades e as práticas pedagógicas propostas. As imagens e recortes do livro também serão incluídos, quando pertinentes, para ilustrar os pontos analisados.

## **Unidade 1 – Lugar de viver**

### 12- Lugar de viver

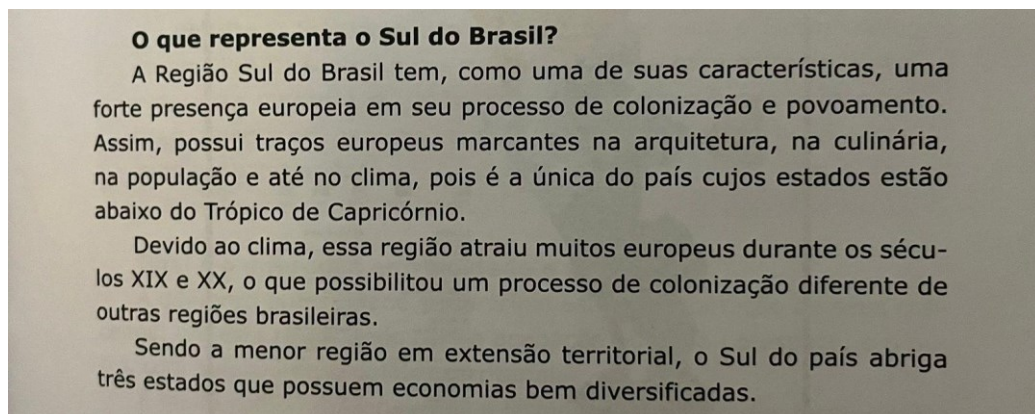
---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre a vereadora Tânia Ramos, acessar: <https://www.cmf.sc.gov.br/camara/membros/show/290/noticias/1/4777>. Em contato com a vereadora a mesma indicou que foi aberto um processo sobre o referido livro, mas que quanto possível ela disponibilizaria informações – o que ainda não aconteceu, durante o período de produção deste TCC.

- 14- Município de Florianópolis
- 18- Área territorial e população
- 25- Geografia de Florianópolis

- Apresenta Florianópolis no contexto da Região Sul, destacando-a como espaço de “forte presença europeia”, associando a herança cultural aos traços da arquitetura, da culinária e das manifestações locais.

### Figura 3 – “O que representa o Sul do Brasil?”



Fonte: imagem retirada do livro “Florianópolis - Cidade da Gente” p. 13

- Perspectiva limitada e idealizada da colonização, sem problematizar questões raciais ou discursos de superioridade regional do século XX.
- Ignora a presença de povos indígenas e a chegada forçada de africanos escravizados desde o século XVIII, além de negligenciar a migração açoriana ocorrida no século XVIII.
- Atividades seguem padrão de identificação e reprodução de informações, sem estimular reflexão crítica. Como, por exemplo, “Quem foi Francisco Dias Velho?” ou “Em qual bairro ou distrito você reside?”. Essas atividades ocorrem sempre ao final de cada subtítulo, apresentando um questionário direto chamado “Vamos praticar”, representado graficamente, por uma rendeira. Além disso, em relação às atividades propostas, ao final das unidades constam boxes como “Para saber mais”, geralmente, com a explicação de algum conceito, representada graficamente por um pescador lançando uma tarrafa. Já o box “Além da sala de aula” que propõe atividades que podem ser feitas em casa é representado graficamente uma bernúncia, que acaba sendo apenas uma reprodução acrítica de elementos considerados como parte da cultura local.

## Unidade 2 – História e Memória

40- Lugar onde moramos, seus encantos e belezas

44 – Símbolos e hinos

59- Religiosidade

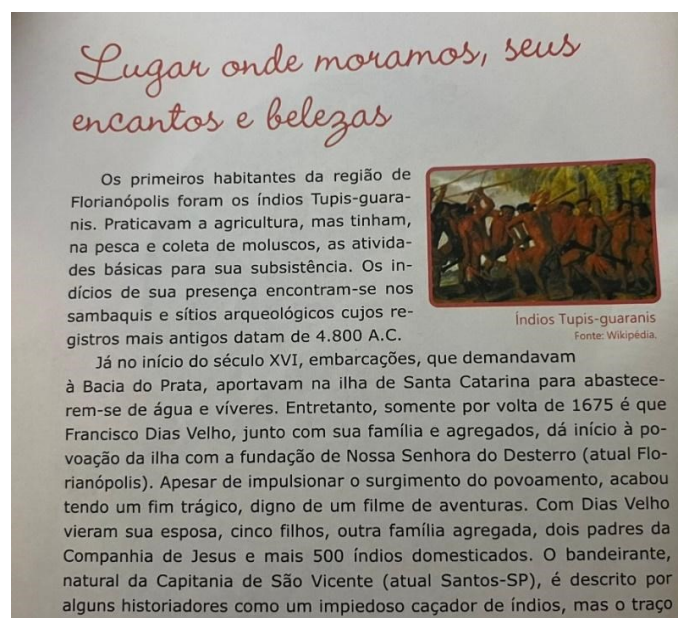
61- Economia de Florianópolis

62- Florianópolis: bairros, distritos e suas principais ruas

67- Economia: desenvolvimento e fonte de renda

- Introduz os povos Tupi-Guarani, mas apenas menciona práticas agrícolas e pesqueiras, sem explorar a diversidade cultural, linguística e social.
- Ausência de mapas e imagens adequados para representar os grupos indígenas de forma contextualizada.
- Limitação reforçada pelas críticas de Bittencourt (2008) sobre estereótipos e ausência de estudos aprofundados sobre história indígena.
- Reduz a complexidade histórica e cultural dos povos originários, oferecendo um tratamento generalista e muitas vezes reforçando visões desatualizadas.
- Lacunas de conteúdo revelam esvaziamento e silenciamento das matrizes africanas e indígenas, contribuindo para a reprodução do racismo estrutural.

**Figura 4 – “Índios Tupis-guaranis”**



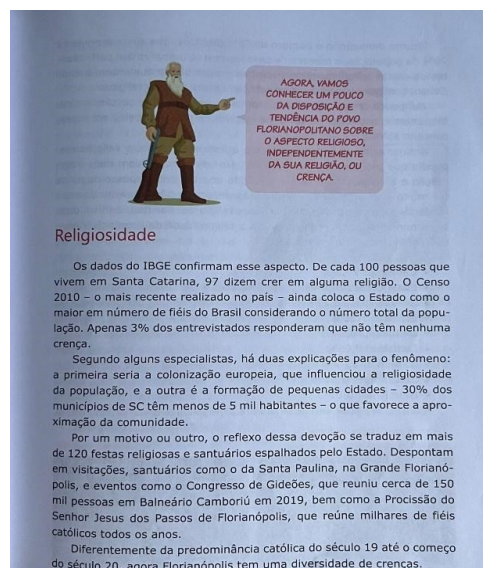
### Figura 5 – “Coragem de desbravador”

mais palpável de sua personalidade era a coragem de desbravador em uma terra cobiçada por piratas de várias nacionalidades. O fundador já trazia informações sobre a existência de um pequeno comércio realizado no local, onde seria instalada a cidade, e sobre o espírito pacífico dos indígenas. O primeiro passo foi a construção de uma pequena igreja onde hoje está a Catedral de Florianópolis, contando com a proteção de Santa Catarina. Em seguida, foi escolhida a melhor região para a vila, começando a construção de casas e iniciando-se o plantio de novas culturas. Desterro era o segundo núcleo de povoamento mais antigo do estado, ainda fazendo parte da vila de Laguna, desempenhando importante papel político na colonização da região.

Fonte: Imagem retirada do livro “Florianópolis - Cidade da Gente” p. 41

- Símbolos oficiais, hinos e bandeiras tratados de forma superficial, sem contextualização histórica ou política.
- Questões de religiosidade são apresentadas de forma simplificada e diretamente associadas à colonização europeia, sem problematizar processos como a catequização forçada ou as resistências culturais dos povos indígenas e africanos. A obra utiliza dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010, levantamento estatístico de âmbito nacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que reúne informações populacionais, sociais, econômicas e culturais, incluindo dados sobre religião no Brasil.

### Figura 6- “Religiosidade”



**Religiosidade**

Os dados do IBGE confirmam esse aspecto. De cada 100 pessoas que vivem em Santa Catarina, 97 dizem crer em alguma religião. O Censo 2010 – o mais recente realizado no país – ainda coloca o Estado como o maior em número de fiéis do Brasil considerando o número total da população. Apenas 3% dos entrevistados responderam que não têm nenhuma crença.

Segundo alguns especialistas, há duas explicações para o fenômeno: a primeira seria a colonização europeia, que influenciou a religiosidade da população, e a outra é a formação de pequenas cidades – 30% dos municípios de SC têm menos de 5 mil habitantes – o que favorece a aproximação da comunidade.

Por um motivo ou outro, o reflexo dessa devoção se traduz em mais de 120 festas religiosas e santuários espalhados pelo Estado. Despontam em visitas, santuários como o da Santa Paulina, na Grande Florianópolis, e eventos como o Congresso de Gideões, que reuniu cerca de 150 mil pessoas em Balneário Camboriú em 2019, bem como a Procissão do Senhor Jesus dos Passos de Florianópolis, que reúne milhares de fiéis católicos todos os anos.

Diferentemente da predominância católica do século 19 até o começo do século 20, agora Florianópolis tem uma diversidade de crenças.

Fonte: Imagem retirada do livro “Florianópolis - Cidade da Gente” p. 59

## Figura 7- “Religiosidade II”

Mesmo diminuindo o número de fiéis católicos, que ainda representa 70% da população, o número de pessoas que se autoafirmam participantes de outras religiões, como Espiritismo e Umbanda aumentam a cada Censo, configurando uma representação de sincretismo religioso.


Até pouco tempo, as pessoas temiam confessar que circulavam por diferentes crenças por de diversos motivos: o principal deles era o preconceito sofrido por algumas delas.

Antigamente, quando alguém era questionado sobre a religião respondia que era “católico” ou “cristão”. Nos dias atuais, com mais informação e a religiosidade sendo discutida abertamente, apesar de ainda ter muito a avançar nesse sentido, as pessoas estão se sentindo mais confortáveis para admitir suas práticas religiosas. Por isso, é difícil dizer se os números realmente expressam a religiosidade da população florianopolitana, mas os números são\*:

- Católicos: 73,7%
- Evangélicos: 20,04%
- Sem religião: 3,27%
- Espírita: 1,58%
- Umbanda: 0,14%
- Budismo: 0,05%
- Judaísmo: 0,02%
- Candomblé: 0,01%
- Islamismo: 0,01%

\*Como muitas pessoas responderam uma ou duas religiões, o percentual não fecha em 100.

Encontro dos Gideões em Balneário Camboriú Cultural Toy, em 2019



Fonte: Iade/ Reprodução.

Umbanda Florianópolis

Fonte: Associação.


Fonte: Imagem retirada do livro “Florianópolis - Cidade da Gente” p. 60

- Análise dos bairros e distritos (Santo Antônio de Lisboa e Ribeirão da Ilha) focada no presente e no aspecto turístico, negligenciando processos históricos e herança açoriana.

## Figura 8 – Bairros Ribeirão da Ilha e Santo Antônio de Lisboa

**Ribeirão da Ilha**


O cultivo de ostras tem grande destaque em Ribeirão da Ilha, sendo uma das produtoras nacionais mais notáveis no Brasil. Consequentemente, há diversos restaurantes de frutos do mar no local, o que é um atrativo para turistas e moradores, juntamente com as casas com características açorianas.



Fonte: comunicação prefeitura.

**Santo Antônio de Lisboa**

Durante a colonização dos imigrantes da região de Açores, Santo Antônio de Lisboa serviu como núcleo base. É uma localização classificada como privilegiada devido às proximidades em relação aos restaurantes especializados em frutos do mar, a Ponte Hercílio Luz e lugares para apreciar o pôr do Sol.

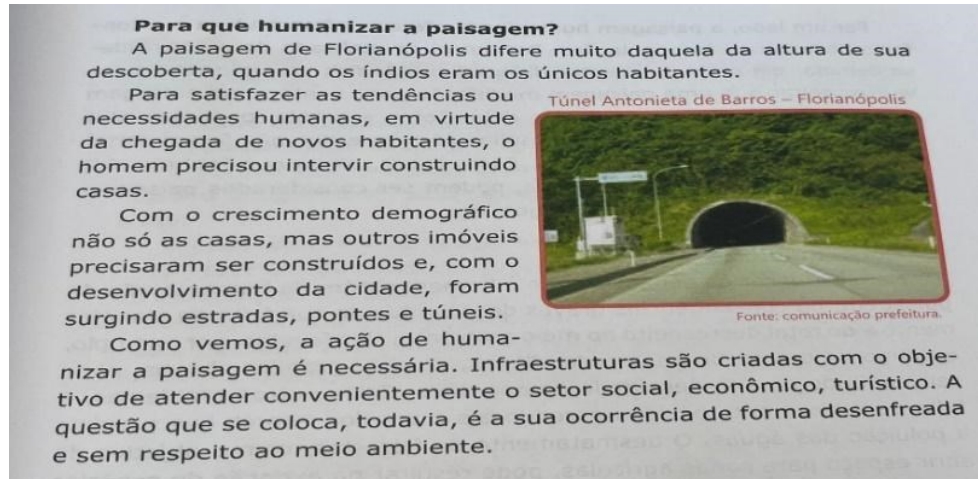


Fonte: comunicação prefeitura.

Fonte: Imagem retirada do livro “Florianópolis - Cidade da Gente” p. 63

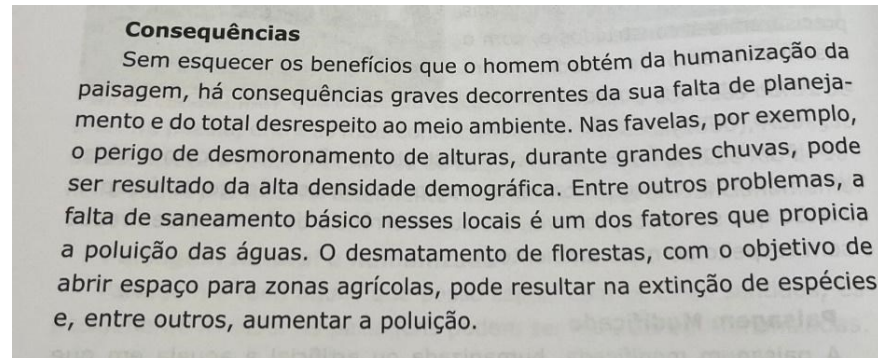
- Subtítulos como “Para que humanizar a paisagem?” e “Consequências” reforçam abordagem descritiva e superficial, desconsiderando a participação histórica contínua de povos indígenas e comunidades negras.

**Figura 9 – “Para que humanizar a paisagem?”**



Fonte: Imagem retirada do livro “Florianópolis - Cidade da Gente” p. 65

**Figura 10 – “Consequências”**



Fonte: Imagem retirada do livro “Florianópolis - Cidade da Gente” p. 66

- Crescimento urbano explicado apenas por “necessidades humanas” e aumento populacional, ignorando desigualdades históricas e marginalização social.
- Explicações sobre favelas são simplistas, naturalizando desigualdades e desconsiderando fatores históricos e sociais complexos.
- Tendência geral da unidade: priorizar descrição e dados superficiais, sem reflexão crítica, limitando a formação de pensamento histórico nos/as alunos/as.
- A atividade “Além da Sala de Aula” ao final da unidade, indica que seja feita uma redação após ouvir o Hino de Florianópolis, ou seja, não retoma questões basilares na constituição do

que se propõe a unidade: “História e Memória” e indica uma atividade focada em uma história tradicional e oficial.

### **Unidade 3 – Lugar de Memória**

74- Florianópolis no contexto nacional

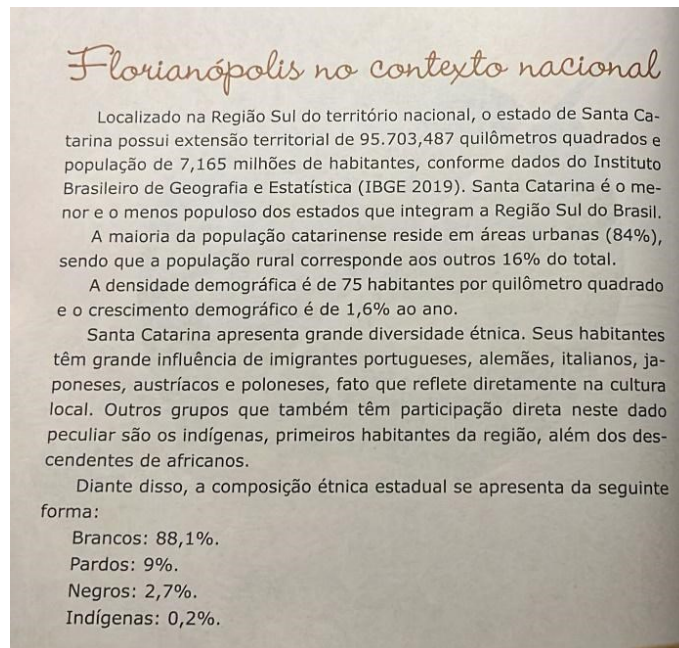
85- A importância do patrimônio cultural

86- Tipos de patrimônios culturais

91- Cultura popular de Florianópolis

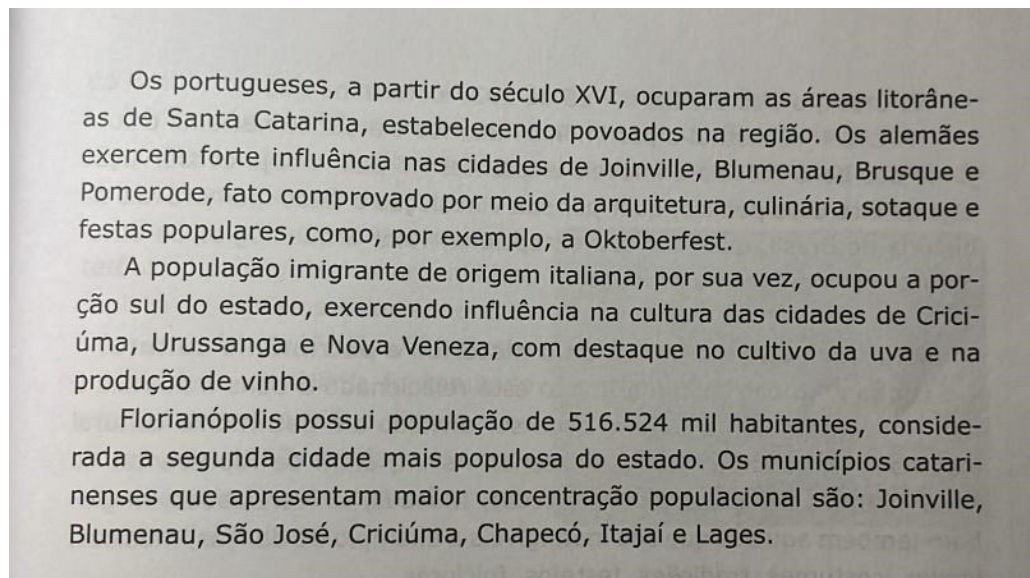
- Apresenta dados percentuais de cor/raça da população catarinense com base no Censo do IBGE de 2019, porém sem referência precisa à fonte, fragilizando a credibilidade da informação.
- Substitui a categoria oficial “Pretos” por “Negros”, confundindo classificação estatística de cor/raça com identidade étnica — deslize conceitual relevante nas Ciências Humanas.
- Narrativa simplificada e ausência de rigor analítico, esvaziando o potencial da unidade de fortalecer identidades e ampliar a compreensão da diversidade social.
- Destaca a elevada porcentagem de habitantes autodeclarados brancos (88,1%) e relaciona diretamente ao processo de colonização europeia.
- Ênfase em colonização portuguesa no litoral, presença alemã em Joinville e Blumenau, influência italiana no Sul; herança cultural ilustrada por arquitetura, culinária e festas como a Oktoberfest.
- Reforço de uma leitura eurocêntrica e celebratória da história, centrada no colonizador europeu.
- Omissão significativa: não há aprofundamento sobre 11,7% da população preta ou parda, nem sobre 0,2% de indígenas.
- Invisibilização de grupos que também constituem a história e identidade catarinense.

**Figura 11 – “Florianópolis no contexto nacional”**



Fonte: Imagem retirada do livro “Florianópolis - Cidade da Gente” p. 74

**Figura 12 – “Florianópolis no contexto nacional II”**



Fonte: Imagem retirada do livro “Florianópolis - Cidade da Gente” p. 75

- Falta de problematização sobre desigualdade racial, escravidão e marginalização indígena; reforço da centralidade do imigrante europeu.

#### **Unidade 4 – Educação Socioambiental**

106- Educação Socioambiental

112- Sustentabilidade

- 117- Os três R's da sustentabilidade
- 121- A água e o clima
- 123- A vegetação no combate ao efeito estufa
- 126- Fauna e flora para quê?
- 129- Os biomas do Brasil

- Aborda temas ligados à preservação de áreas naturais, sustentabilidade e responsabilidade com os espaços públicos.
- Apresenta abordagem descritiva e fragmentada, sem contextualização histórica ou crítica.
- Ignora os impactos sociais e ambientais de: Colonização europeia; Escravidão e Políticas urbanas contemporâneas.
- Não há exploração das relações entre sociedade, natureza e desigualdades históricas.

#### **Unidade 5 – Lazer e Turismo**

- 140- Concepção de Lazer
- 142- Lazer e conhecimento
- 152- Carnaval de Florianópolis
- 156- Curiosidades de Florianópolis
- Descreve espaços culturais, festas e arquitetura de forma desarticulada do contexto histórico e social.
- Menções à influência açoriana e africana são pontuais e sem análise crítica.
- Uso de imagens com referência inadequada ou fontes incompletas, comprometendo a confiabilidade do material.
- Foco maior na descrição superficial do que na compreensão das relações históricas e culturais.

#### **Unidade 6 – Poder e Cidadania**

- 168- O que significa comunidade?
- 171- O Poder Legislativo, o Poder Judiciário e o Poder Executivo
- 176- Cidadania
- 183- Câmara Municipal e sua composição
- 187- Governadores de Santa Catarina nascidos em Florianópolis
- 189- Leis importantes da cidade
- Apresenta símbolos oficiais e instituições públicas de maneira descritiva.

- Não problematiza relações de poder, desigualdades sociais ou participação cidadã ao longo da história de Florianópolis.
- Ignora a exclusão histórica de populações negras, indígenas e periféricas.
- Reproduz uma visão restrita e descontextualizada da sociedade local.
- Impede que os/as alunos/as compreendam a cidadania como uma construção histórica e coletiva, limitando-a a uma perspectiva institucionalizada.

De forma transversal, a análise do livro Florianópolis – Cidade da Gente revela fragilidades metodológicas e pedagógicas evidentes. O material privilegia atividades de identificação e descrição de lugares, pessoas e símbolos, deixando de lado a análise, a comparação e a argumentação histórica. Essa limitação se soma a sérios problemas de rigor editorial: o uso de imagens e trechos copiados de fontes da internet sem referência adequada configura plágio, comprometendo a confiabilidade pedagógica da obra. A ausência de fundamentação teórica, contextualização histórica e reflexão crítica impede que o livro cumpra seu papel essencial de formar estudantes historicamente conscientes e críticos. Como afirmam Schmidt e Cainelli (2009), ensinar História implica também ensinar cidadania crítica; ao deixar essa problematização de lado, o material não se mostra adequado para promover o pensar crítico.

A narrativa que o livro adota se mantém marcada pela superficialidade analítica e pela centralidade eurocêntrica. Embora proponha valorizar a história local, o discurso permanece aprisionado a uma visão tradicional e excludente. As vozes de indígenas, africanos e afro-brasileiros são marginalizadas ou representadas de forma estereotipada, reforçando o silenciamento de grupos historicamente subordinados, muitas vezes, vinculadas aos aspectos culturais, mas sem representação nos campos políticos e de constituição histórica da cidade. Ao longo das seis unidades, observa-se a ausência sistemática de problematizações sobre relações de poder, desigualdade racial e diversidade de experiências que constituem a história da cidade.

Conforme Fonseca (2013), o material didático não deve ser entendido apenas como suporte de conteúdo, mas como um dispositivo pedagógico que expressa concepções de mundo, de sujeito e de conhecimento. A observação cuidadosa do livro permite perceber como a ausência de diversidade de vozes e a repetição de narrativas heroicas limita a compreensão dos/as estudantes sobre o passado e reduzem as possibilidades de desenvolver uma leitura crítica da realidade.

Encerrando esta análise descritiva e analítica, do geral do livro, entende-se que a descrição também se configura como um ato de análise, pois permite reconhecer tanto as ideias de História que a obra veicula quanto às ausências que produz. A leitura de Florianópolis – Cidade da Gente revela a persistência de concepções hegemônicas e lineares sobre o ensino de História, distantes das abordagens que buscam contemplar a pluralidade cultural e as diferentes formas de viver e narrar o tempo.

Dito isso, é a partir destas constatações que se abre um caminho: o de repensar as práticas pedagógicas e propor reflexões que possibilitem formas outras de narrar a história local. Neste ponto, o desafio não é apenas criticar, mas construir. É nesse sentido que o próximo capítulo busca avançar, refletindo sobre possibilidades de um pensar outro diante das narrativas históricas escolares a partir de uma perspectiva decolonial.

#### 4 LIVRO FLORIANÓPOLIS – CIDADE DA GENTE: ANÁLISE CRÍTICA DA UNIDADE 2 “HISTÓRIA E MEMÓRIA”

*A escrita e o ensino da história nos convidam a fazer uma viagem para fora de nosso tempo, nos propõem a recuar até o passado e de lá olhar para o que pensamos ser nosso presente, podendo, assim, ter uma visão diferenciada, de fora, que nos permite vê-lo sob novos contornos. A história possui, assim, essa função lúdica de brincarmos de sair do presente, de tentarmos imaginar como viviam, como sentiam, como pensavam os homens e mulheres do passado”. (Albuquerque, 2012, p.31)*

A História quando trabalhada com compromisso crítico convida as crianças a questionarem o mundo e o seu próprio lugar nele. Como destaca Albuquerque (2012), o ensino da História possui uma função lúdica, permitindo que as crianças saiam do presente e imaginem como viviam, pensavam e sentiam as pessoas no passado. Essas indagações iniciais — “Por que isso? Por que aquilo?” — revelam a curiosidade pelo mundo e o início da construção do sentido de si mesmo na sociedade (Boschi, 2007). Desde cedo, portanto, a criança começa a se inserir no processo histórico, percebendo que seu conhecimento sobre o mundo não é neutro, mas construído a partir de experiências, interações sociais e memórias coletivas.

Essa dimensão formativa do ensino de História nos anos iniciais dialoga com a trajetória da disciplina no Brasil, marcada por disputas epistemológicas e por uma tradição que, durante muito tempo, priorizou a memorização de fatos e a exaltação de heróis nacionais. Esse modelo, baseado em uma visão homogênea e eurocentrada da história, acabou por silenciar experiências outras e sujeitos. O desafio que temos hoje em dia, portanto, é o de sair do eixo de uma história única e universalizante para uma história plural, crítica e situada.

Bittencourt (2008, p. 193) observa que os conceitos utilizados na investigação histórica estão sempre ligados a contextos específicos e fazem parte de determinadas narrativas. Assim, compreender o passado exige atenção à sua historicidade e às múltiplas interpretações que dele emergem. Essa compreensão favorece a construção de uma postura crítica nos/as alunos/as, que passam a perceber o caráter interpretativo da História, desenvolvendo a capacidade de dialogar com diferentes temporalidades e versões.

É essencial que os/as estudantes entendam quais são os seus lugares nos processos históricos, onde consigam construir identidades pessoais e sociais com o passar do tempo e compreenderem que são sujeitos responsáveis da História e que, com a escola, eles devem aprimorar suas atitudes e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania como afirma (Bezerra, 2009 p. 47-48):

[...] respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para os problemas detectados em

sua comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentiras sociais; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, sejam dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia.

Nesse sentido, o ensino de História deve ser compreendido como um processo de construção de identidades pessoais e coletivas, de valorização das diferenças culturais, étnicas e sociais, e de estímulo à empatia e à imaginação histórica. A ludicidade, destacada por Albuquerque (2012), e a dimensão afetiva do aprender História são meios potentes para que as crianças se reconheçam como parte ativa do processo histórico. Bergamaschi (2000) complementa essa discussão ao afirmar que a aprendizagem histórica deve possibilitar ao aluno compreender diferentes temporalidades, relações entre eventos e contextos, e perceber mudanças e permanências ao longo do tempo. Essa percepção é essencial para que a História deixe de ser apenas uma disciplina de conteúdos fixos e se torne um campo de reflexão e análise crítica das múltiplas experiências humanas.

Este trabalho tem como objetivo analisar aspectos que marcaram a construção do ensino de História no Brasil, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, retomo elementos da trajetória dos livros didáticos, buscando compreender o percurso histórico que nos leva ao material selecionado para análise.

Nesse contexto, a obra Florianópolis – Cidade da Gente apresenta-se como um livro que pretende narrar a história local da cidade. Segundo a própria editora, o material busca “democratizar o acesso à informação local, impedindo assim que as memórias da população brasileira sejam extintas”. No entanto, ao longo da análise, torna-se possível perceber que a obra, apesar dessa intenção declarada, acaba reforçando uma visão limitada e excludente das memórias e das experiências da população, especialmente quando silencia determinados grupos sociais e reproduz uma narrativa pouco plural.

**Figura 13 – Site Didáticos Editora**



Fonte: print do site feito pela autora em outubro de 2025

Em vez de contemplar a pluralidade de vozes e experiências que compõem a história da cidade, o livro reproduz uma narrativa centrada na perspectiva branca e colonialista, essa afirmação decorre diretamente do modo como a obra apresenta os processos históricos ao longo de seus capítulos restringindo a memória coletiva a um único ponto de vista — o do colonizador.

Vale lembrar que o livro Florianópolis – Cidade da Gente não faz parte do PNLD, sendo um material paradidático produzido por editora privada e distribuído pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Essa ausência de avaliação pelo PNLD implica na falta de critérios nacionais de qualidade, sobretudo no que diz respeito à adequação às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que introduziram a obrigatoriedade no currículo do ensino da História Africana, Afro-Brasileira e Indígena em todos os segmentos da Educação Básica.

É fundamental retomar essa reflexão, lembrando que o livro foi distribuído pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis — conforme já abordado anteriormente — e que, ainda hoje, permanece em circulação nas salas de aula. O que nos instiga e inquieta é justamente o fato de que, paralelamente à utilização desse material, o próprio município possui Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica de Florianópolis (2016), elaborada a partir da Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, e da Lei nº 11.645/2008, que ampliou essa obrigatoriedade para incluir também a História e Cultura Indígena. Assim, observa-se um contraste entre a proposta legal e curricular vigente, voltada para a valorização

e pluralidade dos saberes étnico-raciais, e a escolha de materiais didáticos que continuam reproduzindo narrativas eurocêntricas, colonizadoras e reducionistas.

Importante destacar que em nenhum momento o livro faz referência às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o que reforça sua desconexão com as políticas públicas voltadas à EREER e à valorização das contribuições afro-brasileiras e indígenas na formação da sociedade brasileira, catarinense e florianopolitana.

A Matriz Curricular para a EREER de Florianópolis tem como objetivo reconhecer e valorizar a identidade e a história dos povos negros e indígenas, promovendo a reeducação das relações entre brancos e negros na sociedade e na escola. Entre seus princípios, destacam-se a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento das identidades e o combate ativo ao racismo e às discriminações (Florianópolis, 2016). O documento também defende um currículo público e plural, que reconheça as diferenças como produtos das relações sociais e culturais e as trate como oportunidades de aprendizado e convivência.

Entretanto, o contraste entre o que é proposto pela Matriz e o que é apresentado no livro Florianópolis – Cidade da Gente torna-se evidente quando se observa a permanência de uma narrativa eurocentrada na obra. Enquanto a Matriz orienta para a superação da invisibilidade de sujeitos historicamente marginalizados e para a valorização das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas, o livro adota escolhas textuais e iconográficas que silenciam esses grupos e privilegiam uma perspectiva histórica branca e colonial.

Nesse sentido, não se trata de afirmar que o livro represente, por si só, o currículo praticado, mas sim reconhecer que ele compõe um conjunto de materiais que atuam como prescrições curriculares, especialmente quando difundidos por estratégias políticas e pedagógicas como o sistema apostilado. Assim, o distanciamento entre as diretrizes da Matriz e o conteúdo do material evidencia um descompasso entre aquilo que se busca orientar como política pública e aquilo que é efetivamente disponibilizado às escolas por meio de recursos didáticos. Esse cenário reforça a urgência de reavaliar a adoção de materiais que não dialogam com uma educação antirracista e que, ao contrário das diretrizes oficiais, reproduzem hierarquias de poder e narrativas excludentes.

Como discutido no início deste capítulo, as crianças, desde muito cedo, manifestam curiosidade sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, buscando compreender a realidade na qual estão inseridas. Considerando que nenhuma experiência educativa é neutra, é possível afirmar que as crianças leem o mundo antes mesmo de ler a palavra, como nos lembra Paulo

Freire (1981). É a partir dessas mediações — entre o cotidiano, as experiências e as representações — que elas constroem suas primeiras visões de mundo e de sociedade. Nesse sentido, Fonseca (2009) reforça que as crianças elaboram noções históricas a partir das interações e vivências diárias, mesmo antes de serem alfabetizadas formalmente, o que evidencia a importância de um ensino de História que dialogue com suas experiências concretas desde os primeiros anos escolares, ou seja:

não é necessário primeiro batizar a criança (ensinar a ler e escrever no sentido estrito) para depois ensinar história, conforme preconizam alguns educadores, mas ao contrário a proposta é alfabetizar ensinando História. Assim, se concebermos o processo de alfabetização no sentido amplo da palavra, como leitura e compreensão de mundo e das palavras todas as áreas curriculares, incluindo os chamados temas transversais, contribuem e participam nesse processo pronto. Isso, sem dúvida, pressupõe um trabalho interdisciplinar. (Fonseca, 2009, p. 255)

Ao trazer essa reflexão para o contexto do livro analisado, e considerando a criança inserida no ambiente escolar, torna-se inquietante imaginar que as/os professoras/es possam recorrer a esse material paradidático para o ensino da história de Florianópolis. Tal escolha provoca desconforto, sobretudo diante de uma questão central e problematizadora que se evidencia já nas primeiras páginas da obra: a decisão editorial de eleger Francisco Dias Velho como personagem-ícone responsável por conduzir a narrativa histórica do livro.

Ao adotar Dias Velho como “guia histórico”, o material didático reforça exatamente essa lógica — centrada nos colonizadores e insensível à diversidade étnico-racial. Inclusive, o personagem ilustrado aparece portando uma arma, o que contraria o disposto no artigo 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que proíbe o uso de ilustrações ou imagens de armas em publicações destinadas ao público infantil (BRASIL, 1990), conforme já foi destacado acima. Tal escolha é particularmente preocupante, pois associa a figura do herói à violência, naturalizando práticas de dominação e apagando as dimensões de conflito e resistência que compõem a história local.

No site da editora, ao apresentar o projeto Cidade da Gente, lê-se a seguinte justificativa: “Cada cidade vem representada por seus elementos principais em forma de ícones, e faz com que as pessoas da própria cidade se vejam no livro, na sua própria história”. No entanto, cabe questionar: será que a escolha de Francisco Dias Velho realmente permite que a população florianopolitana se reconheça na obra e se sinta representada? Que população é essa, afinal, a que o discurso editorial se refere?

A escolha é altamente questionável, pois transforma em “herói” – alguém que é um símbolo de violência – diante de uma narrativa colonialista e tradicional e o coloca como

“fundador” da cidade de Florianópolis, ignorando toda história das populações indígenas que viviam no território, assim como, toda a história de longa duração que envolve os muitos sambaquis distribuídos pela ilha. Francisco Dias Velho era um Bandeirante Paulista que participou do movimento das Bandeiras, expedições que adentravam o interior do Brasil Colônia com objetivos de exploração, busca por metais preciosos e, notavelmente, a captura e escravização de indígenas. Sua riqueza e sua capacidade de “povoar” – colonizar – dependiam do genocídio dos povos originários. Sua atuação, portanto, deve ser lida como parte de um sistema de extermínio.

A centralidade conferida a esse bandeirante é ofensiva à memória de grupos que compõem a população de Florianópolis – não só –, como os indígenas Guarani, e evidencia a valorização estrutural da cultura europeia em detrimento das demais.

Esse foco em “heróis” colonizadores reforça estereótipos e consolida uma narrativa tradicional — marcada pela linearidade, pela exaltação de grandes personagens e pela ideia de uma história única e neutra. Como explica (Fonseca, 2013, p. 43–44), a história tradicional ou positivista privilegia os grandes feitos e as figuras heroicas, sustentando uma visão cronológica e eurocentrada do passado que silencia os sujeitos comuns e as experiências coletivas. Essa concepção, ainda presente em muitos materiais escolares, reduz a complexidade do processo histórico e contribui para a reprodução de uma história homogênea e excludente — como ocorre neste livro.

É fundamental considerar que a criança não chega à escola desacompanhada; ela ingressa com todo um contexto familiar, comunitário e social — um verdadeiro “microcosmo social” que influencia suas percepções, experiências e formas de aprendizagem (Vygotsky, 1999). Nesse sentido, a/o professora/o assume o papel de investigador/a e mediador/a do conhecimento, responsável por compreender o que os/as alunos/as pensam, como estruturam suas ideias e quais referências utilizam para interpretar a realidade. Essa postura é essencial para a pesquisa e para a prática pedagógica, pois permite que as estratégias de ensino se articulem com os saberes prévios e a consciência histórica dos/as estudantes (Schmidt; Garcia, 2005, p. 299-300), respeitando suas experiências e fomentando a construção de conhecimento crítico (Freire, 2005).

Assim, ao invés de simplesmente trabalhar conteúdos e depois solicitar que os/as alunos/as complementem ou respondam questões (Freire, 2005), a abordagem deve partir das próprias ideias das crianças. É necessário explorar os conhecimentos que já possuem sobre os conteúdos tratados, incentivando-os a expressar-se ao máximo, a problematizar e a relacionar

essas ideias com novas aprendizagens (Schmidt; Garcia, 2005, p. 300). Esse movimento fortalece a autonomia, a capacidade de reflexão e o desenvolvimento do pensamento histórico, permitindo que os/as alunos/as se reconheçam como sujeitos ativos na construção do conhecimento, e não apenas como receptores passivos de informações pré-formatadas (Freire, 2005).

Diante disso, ao analisar o livro Florianópolis – Cidade da Gente, é necessário ter em mente que o material não chega à criança isoladamente: ele interage com as experiências, conhecimentos prévios e contextos sociais de cada estudante. Neste sentido, de modo a discutir com mais detalhes algumas questões apresentadas no livro e em diálogo com a EREER, escolhemos nos focar na Unidade 2 – “História e Memória”, permitindo realizar uma análise crítica a partir de recortes estratégicos que evidenciem os apagamentos, estereótipos e escolhas editoriais problemáticas. Embora a unidade contenha múltiplos elementos passíveis de análise, a seleção desses trechos possibilita aprofundar a reflexão sobre como o livro constrói a narrativa da história local, como posiciona os povos indígenas, afrodescendentes, afro-brasileiros e colonizadores, e quais efeitos isso pode ter no desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. Ao delimitar o estudo dessa forma, garante-se uma abordagem mais rigorosa, sensível e conectada à prática pedagógica, mantendo o foco nos pontos que apresentam sob a nossa lente, um maior impacto crítico e educativo.

Na Unidade 2, observa-se uma contradição: por conta do bandeirante ser o ícone guia da narrativa, ele aparece no início chamando para conhecermos um pouco mais da nossa história e, em seguida, o livro inicia a unidade afirmando:

Os primeiros habitantes da região de Florianópolis foram *os índios Tupis-guaranis*. Praticavam a agricultura, mas tinham na pesca e coleta de moluscos, as atividades básicas para sua *subsistência*. Os Indícios de sua presença encontram-se nos sambaquis e sítios arqueológicos cujos registros mais antigas datam de 4.800. A.C. (p. 40, grifo nosso)

O início da análise dessa unidade do livro já nos revela uma escala de apagamento chocante: em um parágrafo de apenas oito linhas, o material consegue condensar cerca de 6.800 anos de história local, demonstrando um total descompromisso com a profundidade histórica. Além da condensação temporal, a escolha de vocabulário é igualmente problemática, ao utilizar o termo genérico “índio” – Conforme observa Daniel Munduruku (2016), essa palavra é um apelido histórico, construído ao longo de séculos, que não reflete a diversidade cultural e identitária dos povos ancestrais do Brasil e reforça imagens simplificadas ou românticas sobre eles – e a palavra “subsistência”. Essa redução é

crucialmente falha: ao limitar as atividades dos povos Tupi-Guarani (pesca, coleta e agricultura) a um conceito de economia básica, o livro falha em não reconhecer a complexidade do modo de vida e da cosmologia desses povos. Essa limitação dialoga com a crítica de Bittencourt (2008, p. 305), que afirma:

Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos. Algumas de suas análises identificam a ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta, igualmente, mudanças na produção didática. As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação de mão de obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos. Os índios, mesmo em obras mais críticas, são apresentados em seus aspectos gerais, com análises mais estruturais e empenhadas em rebater as teorias raciais que buscavam culpá-los pela herança deixada ao povo brasileiro, a saber, a “índole avessa ao trabalho produtivo”.

Essa simplificação ignora que o domínio sobre esses saberes não era uma mera questão de sobrevivência biológica, mas sim o fundamento de sua organização social, tecnológica e cultural. Desse modo, o material desvaloriza a rica e complexa relação desses grupos com a terra e o território, confinando-os a um papel estático de "primeiros habitantes". Tal escolha alinha-se, inequivocamente, à visão eurocêntrica que historicamente subalterniza as culturas não europeias no ensino de História.

Juntamente com o trecho inicial analisado, o livro apresenta uma imagem ao lado, referindo-se a uma pintura com caráter estereotipado e generalista, advinda de uma visão histórica do “índio selvagem”. A referência da obra, porém, é incerta: a única informação fornecida é o título da imagem, “Índios Tupis-Guaranis”, com indicação da Wikipedia como fonte, sem qualquer contextualização ou autoria, o que reforça a superficialidade e a falta de rigor do material.

Figura 14 – “Índios Tupis-Guaranis II”



Fonte: imagem retirada do livro “Florianópolis - Cidade da Gente” p. 40

Além disso, a narrativa apresentada pelo livro reforça uma perspectiva reducionista ao afirmar que “os primeiros habitantes da região de Florianópolis foram os índios Tupis-Guaranis” (Costa, 2022, p. 40). A forma como essa informação é introduzida sugere tratar-se apenas de uma breve introdução ao que o texto considera ser o verdadeiro início da história: a chegada de Francisco Dias Velho e dos colonizadores portugueses. Assim, o livro constrói uma linearidade narrativa que dá a entender que a história “começa” com a colonização, relegando a presença dos povos originários a um papel de “pré-capítulo”, anterior e secundário à formação da cidade.

Entretanto, essa concepção ignora o fato de que os povos originários não desapareceram. O que ocorre, na verdade, é um processo sistemático de apagamento de suas narrativas, configurando um verdadeiro epistemicídio — a negação e o silenciamento de outras formas de saber e de existência, que “fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender” (Carneiro, 2005, p. 97). Ao retirar dos povos originários o lugar de sujeitos históricos e protagonistas de sua própria trajetória, o livro reproduz uma visão eurocêntrica e colonizadora da história, que precisa ser urgentemente

revista no contexto da educação contemporânea, em cumprimento ao que exige a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008).

Essa lógica de apagamento se aprofunda quando o livro passa a abordar a chegada de Francisco Dias Velho e dos colonizadores portugueses, momento em que surge o seguinte trecho:

Com Dias Velho vieram sua esposa, cinco filhos outra família agregada, dois padres da Companhia de Jesus e mais 500 índios domesticados. O bandeirante [...], é descrito por alguns historiadores como um *impiedoso caçador de índios*, mas o traço mais palpável de sua personalidade era a coragem de desbravador em uma terra cobiçada por piradas de várias nacionalidades. O fundador já trazia informações sobre a existência de um pequeno comércio realizado no local, onde seria instalada a cidade, e sobre o *espírito pacífico dos indígenas*. (p. 40-41, grifo nosso)

Expressões como “índios domesticados” e “espírito pacífico dos indígenas” revelam uma linguagem que naturaliza a subjugação e apaga a complexidade das relações entre colonizadores e povos originários. Além disso, ao descrever Francisco Dias Velho como um “corajoso desbravador”, o texto reproduz o discurso heroico que sustenta a ideia do bandeirante como fundador civilizador, omitindo a violência, o controle e a exploração que caracterizaram o processo de colonização. Essa narrativa reduz os indígenas à coadjuvantes da própria história, perpetuando o epistemicídio que Daniel Munduruku (2016) denuncia ao afirmar que o termo “índio” é, antes de tudo, um apelido que nega identidades e pluralidades. Além disso, é preciso reforçar que aquele que convida os estudantes a conhecer a cidade e sua história é o mesmo que é apresentado como “caçador de índios” – considerando ECA, EREER e Direitos Humanos: seria Dias Velho a figura ideal para conduzir nossas crianças no aprendizado histórico?

Na página seguinte, o texto afirma que “a ilha de Santa Catarina, por sua invejável posição estratégica, compunha a vanguarda dos domínios portugueses no Brasil meridional” (Costa, 2022, p. 42), apresentando a colonização como um movimento de avanço e conquista, e não como um processo de invasão e expropriação territorial. Compreendemos que essa escolha vocabular evidencia a valorização do olhar do colonizador e a naturalização da presença portuguesa, sem qualquer problematização às violências que sustentaram esse domínio. Da mesma forma, ao afirmar que “com a ocupação, tiveram prosperidade a agricultura e a pequena manufatureira de algodão e linho” (Costa, 2022, p. 42), o livro associa o progresso e o desenvolvimento econômico à presença europeia, omitindo completamente o papel das populações indígenas e africanas, que foram fundamentais para a construção material e cultural da região. A ausência de referências a esses grupos revela o apagamento de

suas histórias e contribuições, perpetuando o silenciamento de outras vozes, em descompasso com a legislação educacional vigente (Brasil, 2003; Brasil, 2008). Assim, o texto reforça uma lógica de colonialidade do saber (Quijano, 2005), na qual o conhecimento histórico é produzido a partir da centralidade europeia, legitimando o colonizador como sujeito histórico e relegando os demais à invisibilidade.

Outro aspecto que evidencia o caráter colonialista do livro é a forma como o texto associa o desenvolvimento da cidade à ideia de progresso civilizatório europeu. Ao narrar que “com a independência do Brasil, a vila elevou-se à cidade” (Costa, 2022, p. 43) e que, posteriormente, “a implantação das redes de esgoto e de abastecimento [...] marcou o início do processo de desenvolvimento urbano” (Costa, 2022 p. 43), a obra constrói uma linha narrativa que vincula a modernização à herança colonial, como se o avanço da cidade fosse uma consequência natural e positiva da presença portuguesa tanto no período colonial como no independente. Essa linguagem de “elevação” e “progresso” opera, também, dentro da mesma lógica de colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2005), na qual os padrões europeus de urbanidade e civilização são tomados como referência universal. Ao adotar um tom descritivo e supostamente neutro, o livro oculta as contradições sociais, raciais e históricas que marcaram esse processo, silenciando as desigualdades e resistências que também compõem a história local.

Dessa forma, a narrativa transforma a colonização em um percurso inevitável rumo à modernidade, reforçando o discurso hegemônico de que o desenvolvimento da cidade dependeu da ação civilizadora do colonizador.

Ao silenciar as presenças indígenas, africanas e populares, a obra contribui para a manutenção de uma memória seletiva, que legitima o domínio colonial e desconsidera as múltiplas vozes que compõem a formação da cidade. Nesse sentido, repensar o uso desse tipo de material didático dentro de uma perspectiva decolonial é fundamental para o ensino de História nos anos iniciais, uma vez que a escola tem o papel de ampliar os olhares sobre o passado e questionar as narrativas únicas (Candau, 2010), superando a lógica da educação bancária (Freire, 2005).

Das páginas 44 a 58, a unidade dedicada a “Símbolos e Hinos” se estende por 15 páginas. No entanto, o texto continua mantendo a lógica descritiva e descontextualizada presente ao longo do livro. O material apresenta imagens de brasões, bandeiras, suas cores, hinos e outros elementos simbólicos, mas não articula essas informações com as raízes históricas e políticas que fundamentam suas escolhas. Ao ignorar a complexidade social,

cultural e histórica de Florianópolis, o livro reproduz uma perspectiva eurocêntrica que reduz a história local a um conjunto de elementos formais e oficiais, desprovidos de significado crítico.

Conforme as professoras Beatriz e Monica (2023) destacam no seu Parecer sobre o livro em questão, a obra falha em considerar os processos históricos que moldaram o uso desses símbolos, especialmente no contexto da redemocratização do Brasil a partir da década de 1980, momento em que debates públicos sobre identidade, memória e patrimônio se intensificaram. Essa omissão configura uma forma de epistemicídio, na medida em que silencia vozes e saberes locais, impedindo que crianças compreendam a história como plural e complexa. Ao apresentar os símbolos apenas como elementos oficiais e estéticos, o livro reforça a narrativa dominante do colonizador, tornando invisíveis histórias outras e experiências que deveriam ser centrais na educação histórica, conforme preconiza a perspectiva decolonial (Mignolo, 2011; Walsh, 2017).

Em sequência, quando o livro aborda sobre a religiosidade em Santa Catarina e Florianópolis – em duas páginas – ele apresenta a fé como um elemento quase natural da população, afirmando que a alta religiosidade se deve à “colonização europeia, que influenciou a religiosidade da população” (Costa, 2022, p. 59) e à formação de pequenas cidades, que “favorece a aproximação da comunidade” (Costa, 2022, p. 59). No entanto, essa narrativa neutraliza a dimensão colonial da imposição religiosa, sem problematizar como o catolicismo europeu serviu historicamente para controlar e subalternizar populações indígenas e africanas.

A ênfase na predominância católica — “mesmo diminuindo o número de fiéis católicos, que ainda representa 70% da população” (Costa, 2022, p. 60) — reforça a centralidade da tradição europeia, enquanto o crescimento de outras crenças, como Espiritismo e Umbanda, é tratado apenas como uma curiosidade estatística: “o número de pessoas que se autoafirmam participantes de outras religiões [...] aumentam a cada Censo, configurando uma representação de sincretismo religioso” (Costa, 2022, p. 60). Embora o livro reconheça parcialmente o preconceito histórico — “Até pouco tempo, as pessoas temiam confessar que circulavam por diferentes crenças por diversos motivos: o principal deles era o preconceito sofrido por algumas delas” (Costa, 2022, p. 60) — ele não aprofunda a discussão sobre como a colonialidade moldou a hierarquia religiosa e marginalizou saberes afro-brasileiros e indígenas.

Eventos religiosos como “o Congresso de Gideões” e a “Procissão do Senhor Jesus dos Passos de Florianópolis” (Costa, 2022, p. 60) que são apresentados com duas imagens no livro sem falar nada mais, são utilizadas como expressões culturais neutras, invisibilizando a permanência simbólica do colonialismo europeu, deixando de lado a complexidade das histórias religiosas subalternizadas e a resistência de práticas espirituais não europeias, configurando uma narrativa que naturaliza e celebra a influência colonial sobre a religiosidade em Santa Catarina – destacando assim o catolicismo e as igrejas evangélicas.

Quando o livro vai tratar dos bairros, distritos e suas principais ruas, inicialmente, ele descreve como é Florianópolis geograficamente, colocando em evidência um mapa da cidade e situando suas regiões e distritos que fazem parte. Em seguida, ao tratar dos bairros mais antigos, o livro dá ênfase para os bairros Ribeirão da Ilha, Santo Antônio de Lisboa e o Centro Histórico.

Nessa abordagem, fica evidente a glorificação da colonização açoriana, como se observa nas afirmações: “Embora as regiões tenham passado por grandes mudanças ao longo dos anos, pode-se perceber que ainda há diversas estruturas com características históricas. A urbanização dos bairros preservou a arquitetura colonial” (Costa, 2022, p. 63) e “Durante a colonização dos imigrantes da região de Açores, Santo Antônio de Lisboa serviu como núcleo base” (Costa, 2022, p. 63).

O texto dedica-se mais a descrever o Ribeirão da Ilha em sua configuração atual, marcado pelo reconhecimento como uma rota gastronômica voltada à produção de ostras e à presença de restaurantes, do que a explicar os processos históricos que levaram a essa consolidação. A herança açoriana, fundamental para compreender a formação cultural e econômica do local, aparece de forma secundária e sem a devida valorização e o mesmo ocorre em relação ao distrito de Santo Antônio de Lisboa, cuja história é tratada de maneira superficial.

O Centro Histórico é igualmente celebrado pelo patrimônio colonial (Costa, 2022, p. 64):

Existem diversas construções significativas para a história de Florianópolis que podem render visitas para apreciar a arte no Museu Histórico de Santa Catarina com sede no Palácio Cruz e Souza, adquirir itens artesanais e coloniais na Casa da Alfândega e no Mercado Público.

Enquanto o patrimônio europeu é exaltado, a narrativa omite e, por consequência, desvaloriza espaços e contribuições ligadas às comunidades indígenas e afrodescendentes, assim como, seus patrimônios, materiais e imateriais, distribuídos pela cidade.

O livro limita-se a elencar edifícios e instituições públicas sem explorar seus usos sociais e políticos ao longo do tempo, perdendo a oportunidade de articular o presente desses espaços com suas raízes históricas. Essa ausência de articulação entre o passado e o presente reforça o caráter meramente descritivo do material e evidencia sua limitação enquanto instrumento de formação do pensamento histórico.

Essa omissão se estende à análise da paisagem. O material adota uma perspectiva que naturaliza a intervenção humana, embora mencione a presença indígena: “A paisagem de Florianópolis difere muito daquela da altura de sua descoberta, quando os índios eram os únicos habitantes” (Costa, 2022, p. 65). O uso do termo “descoberta” reforça a narrativa colonial, enquanto a paisagem humanizada é apresentada como uma consequência necessária e positiva de “necessidades humanas”: “Para satisfazer as tendências ou necessidades humanas [...] o homem precisou intervir construindo casas [...] estradas, pontes e túneis” (Costa, 2022, p. 65).

Essa visão restrita é confirmada na forma como as comunidades locais são tratadas. Povos indígenas aparecem apenas como primeiros habitantes, descritos de forma simplista, quase como se pertencessem a um passado distante e estático, sem que seus saberes, formas de organização ou permanências culturais sejam valorizados. Essa abordagem anula a presença contemporânea desses povos e compromete a compreensão de sua participação histórica no presente.

Ademais, a paisagem cultural é reduzida a exemplos simplificados, sem diálogo entre a conformação da paisagem natural e cultural: “As aldeias indígenas, os quilombos são uma forma fácil para perceber em que consiste a paisagem cultural” (Costa, 2022, p. 66). Essa abordagem objetifica comunidades complexas, desconsiderando suas práticas, histórias e resistências, reforçando a lógica colonial de tratar culturas locais como meros elementos ilustrativos. Além disso, o livro poderia citar a presença dos quilombos em Florianópolis, como o Vidal Martins, no bairro do Rio Vermelho, porém, nada é mencionado. Assim como, nada é dito sobre as espacialidades territoriais dos indígenas pela cidade. Neste sentido, apresento uma imagem publicada no Instagram da Casa de Passagem “Goj Ta Sá” que é um espaço de resistência indígena no contexto urbano de Florianópolis e que evidencia a presença contemporânea dos povos indígenas na cidade. A inclusão dessa imagem busca provocar uma reflexão sobre os indígenas como sujeitos do presente, em contraste com o tratamento dado pelo livro, que os representa apenas como figuras do passado.

Figura 15 – Meiembipe Vive: Floripa é Terra Indígena



Fonte: print feito pela autora de uma postagem na rede social<sup>4</sup> da Casa de Passagem

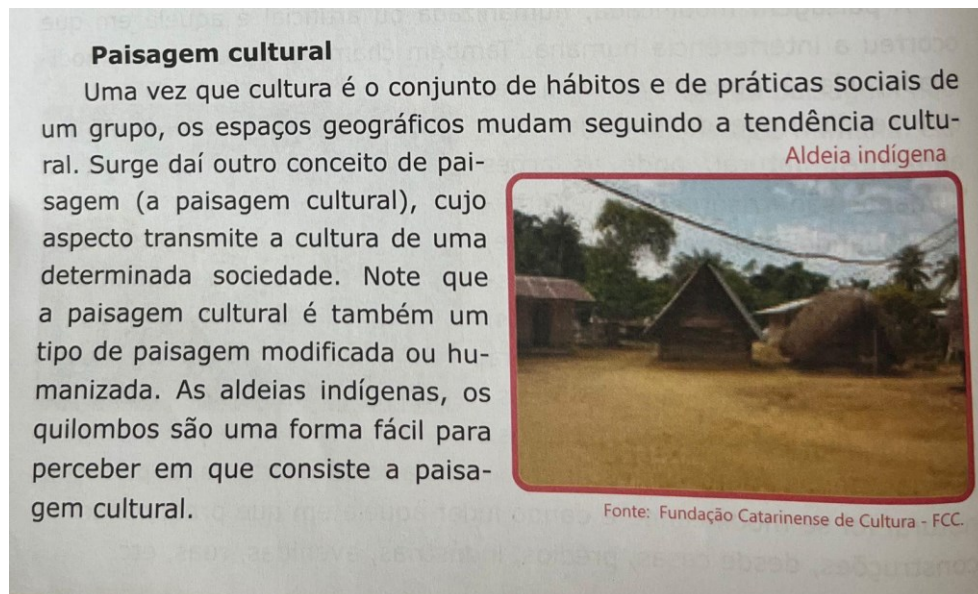
A postagem reforça a ideia de que a presença indígena em Florianópolis não pertence apenas ao passado, mas se manifesta cotidianamente na vida, na memória e na própria

<sup>4</sup> Link da rede social: [https://www.instagram.com/goj\\_ta\\_sa/](https://www.instagram.com/goj_ta_sa/)

paisagem da cidade. Os povos Guarani, Kaingang e Xokleng continuam a habitar e nomear esse território, preservando vínculos espirituais e culturais com os lugares que moldaram. Nomes como Itacorubi, Cacupé, Jurerê e Tapera não são meras designações geográficas, mas expressões vivas de uma ancestralidade que resiste e reexiste. Assim, reconhecer que Meimbipe vive é compreender que a história da cidade segue sendo escrita pelas presenças indígenas que mantêm viva a relação entre território, memória e identidade.

Em contraponto, o livro analisado apresenta o conceito de paisagem cultural da seguinte forma: “Uma vez que cultura é o conjunto de hábitos e de práticas sociais de um grupo, os espaços geográficos mudam seguindo a tendência cultural” (Costa, 2022, p. 66). O trecho é acompanhado por uma imagem intitulada “Aldeia indígena”, porém sem qualquer identificação territorial ou menção à etnia representada, o que evidencia uma abordagem genérica e descontextualizada da presença indígena, esvaziando sua diversidade e especificidade histórica.

**Figura 16 – “Paisagem cultural”**



Fonte: imagem retirada do livro “Florianópolis - Cidade da Gente” p. 66

A narrativa do crescimento urbano, ao ser atribuída apenas a “necessidades humanas” (Costa, 2022, p. 66) e ao aumento populacional, falha em considerar como esse processo foi atravessado por desigualdades históricas. Ao abordar as favelas, por exemplo, a explicação é reduzida à suposta “falta de planejamento” (Costa, 2022, p. 66) e ao “desrespeito ao meio ambiente” (Costa, 2022, p. 66), ignorando que a ocupação precária de áreas periféricas resulta da marginalização de grupos sociais inteiros, como comunidades negras pós-abolição e povos

indígenas expropriados de seus territórios. Esse tipo de simplificação, ao desconsiderar os fatores históricos e sociais, contribui para a naturalização das desigualdades urbanas e omite as formas de resistência que também compõem a história da cidade.

Portanto, essa abordagem, ao focar na glorificação do patrimônio europeu, inviabiliza a presença afrodescendente e indígena, e neutraliza a intervenção humana na paisagem, reforçando a narrativa eurocêntrica que assume a história da cidade a partir da colonização, negligenciando a complexidade e a pluralidade que deveriam ser centrais na educação histórica.

É necessário questionar essas narrativas, reconhecer as contribuições e resistências das populações originárias e afrodescendentes, e refletir criticamente sobre os impactos históricos e ambientais da colonização em Florianópolis.

### **Atividades Propostas**

Quando o livro finaliza a unidade, abrindo o “Vamos praticar”, consta uma proposta de atividade composta por 11 questões (Costa, 2022, p. 69-71):

- 1) *Quais foram os primeiros habitantes de Florianópolis*
- 2) *O que são os sambaquis?*
- 3) *Nossa Senhora do Desterro foi um dos primeiros nomes da cidade, o que significava?*
- 4) *Fale sobre a mudança do nome da cidade?*
- 5) *Você conheceu o brasão da cidade, então descreva o significado dos seus símbolos?*
- 6) *A atual bandeira de Florianópolis foi instituída em que ano? Como?*
- 7) *Quem foi o autor do hino de Florianópolis?*
- 8) *O que lhe chamou a atenção no hino de Florianópolis? Descreva.*
- 9) *Descreva o significado dos símbolos do Brasão de Santa Catarina.*
- 10) *Na sua interpretação, o que significa a expressão usada no hino de Santa Catarina “É cada homem um bravo, cada bravo um cidadão”?*
- 11) *Qual o significado das cores da bandeira do Brasil?*

Além dessas questões, a unidade objeto da nossa análise pormenorizada, apresenta duas propostas de atividades dentro das definidas como “Além da sala de aula”, presentes nas páginas 67 e 71, respectivamente:

*Atividade 1 — “Além da sala de aula”*

*Objeto de conhecimento (conteúdo): Fotografia*

*Produto Final: Mural de Fotografias*

*Nessa atividade, o professor orienta a família e o estudante a realizar um registro fotográfico de uma paisagem natural humanizada da cidade. O objetivo é observar e refletir sobre como o ser humano transforma o ambiente natural.*

*As etapas da proposta são:*

*Cada aluno seleciona uma melhor fotografia para exposição.*

*O professor organiza um painel ou mural coletivo com as fotos escolhidas.*

*O mural é avaliado e discutido com os estudantes, que analisam os pontos positivos e negativos da humanização registrada na natureza.*

*Atividade 2 — “Além da sala de aula”*

*Objeto de conhecimento (conteúdo): Redação*

*Produto final: Dissertação de, no mínimo, 20 linhas*

*Nesta proposta, o professor orienta os alunos a ouvirem, junto com suas famílias, o Hino de Florianópolis – “Rancho de Amor à Ilha” (acessado por QR Code).*

*Após a escuta, os estudantes devem analisar a letra do hino, destacando os trechos que mais chamaram sua atenção e expressando seus sentimentos e impressões pessoais em uma redação.*

As atividades propostas nessa unidade evidenciam uma abordagem tradicional e conteudista do ensino de História, centrada em questões de memorização e reprodução de informações (Bittencourt, 2008, p. 48), como se observa nas perguntas: “Quais foram os primeiros habitantes de Florianópolis?”, “O que são os sambaquis?” ou “Quem foi o autor do hino de Florianópolis?”. Esse tipo de atividade, que se limita a relacionar dados, identificar símbolos e indicar significados previamente estabelecidos, sem abrir espaço para a análise crítica, a problematização histórica ou o diálogo com as experiências dos/as próprios/as estudantes, reflete a tendência observada na BNCC de História para os Anos Iniciais, na qual o foco recai sobre verbos de cognição básica, como “identificar”, em detrimento de habilidades mais complexas de análise e comparação, como afirmam Carie, Lima e Giavara (2022, p. 110-111):

Não foram identificadas habilidades que se relacionam a contextualizar e analisar, em vez disso, foram observadas outras habilidades não citadas no conjunto de processos referentes à atitude historiadora, tais como conhecer, compilar, reconhecer, descrever, selecionar etc. Disso, depreende-se que as/os estudantes

passam a maior parte do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – identificando, conhecendo, reconhecendo e descrevendo, habilidades que se referem a conteúdos conceituais. Não desenvolvem, assim, habilidades relativas a comparar, relacionar e analisar, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico.

A ausência de perguntas investigativas — que convidem à reflexão sobre os processos de colonização, as disputas de memória ou os silenciamentos históricos — revela um viés colonial na construção do conhecimento histórico. A ênfase em “descrever o significado dos símbolos do brasão” ou “identificar o ano da instituição da bandeira” reforça uma perspectiva que naturaliza símbolos estatais e narrativas oficiais, colocando o aluno em posição passiva diante da história (Schmidt e Garcia, 2005, p. 300; Walsh, 2017, p. 24).

O material paradidático analisado, quando repensado dentro de uma perspectiva decolonial, poderia incluir narrativas outras e atividades que contemplem experiências locais e diversificadas. A inclusão de histórias de grupos e sujeitos historicamente silenciados e marginalizados — indígenas, africanos, afro-brasileiros e afrodescendentes — transforma o livro em um espaço de diálogo entre passado e presente, tornando a aprendizagem significativa e situada. Essa ideia está em consonância com Silva (2020), ao defender que temas geradores e práticas mobilizadoras permitem aos alunos/as analisarem e ressignificarem suas vivências, promovendo um processo formativo ativo e transformador.

A análise deste livro nos revela que este material falha em um nível que vai além dos deslizes pontuais, ele está estruturalmente desalinhado com os pilares da educação crítica e antirracista exigida pelo contexto contemporâneo. O material transmite uma herança colonial e instrumentalizadora, reforçando o eurocentrismo, naturalizando a colonização e deslegitimando as epistemologias e histórias afro-brasileiras e indígenas, em vez de promover uma perspectiva antirracista.

Diante do diagnóstico de apagamento e eurocentrismo que permeia materiais didáticos como o analisado, pensar o ensino de História dentro de uma perspectiva decolonial é compreender que o conhecimento escolar, tal como se consolidou nas sociedades ocidentais, é produto de uma estrutura colonial que hierarquizou saberes, culturas e corpos.

Walsh (2017, p. 66-67) propõe pedagogias que se esforçam por abrir rupturas e provocar aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens, desprendimentos e novas amarrações; pedagogias que pretendem plantar sementes, não dogmas ou doutrinas, esclarecer e enredar caminhos, e criar horizontes para teorizar, pensar, fazer, ser, estar, sentir, olhar e escutar – de modo individual e coletivo – até o decolonial.

Dentro dessa visão, o ensino de História deve estar relacionado à potência dos indivíduos e não à sua objetificação. O processo decolonial exige o rompimento com o

modelo burguês, hierarquizado e universalizante, que por séculos determinou o que é considerado “válido” como conhecimento. Silva (2020) destaca que, por meio de uma prática dialógica e libertadora, os sujeitos podem ressignificar suas experiências, transformando o espaço escolar em um campo de reflexão crítica e emancipatória. Candau (2016, p. 191) acrescenta que uma educação descolonizadora e intercultural implica reconhecer que não existe um centro único — dominador e superior que sirva de referência às outras culturas. Todas as culturas são incompletas e coexistem em contextos plurais que demandam diálogo e reconhecimento mútuo. Essa compreensão rompe com a lógica homogeneizadora ainda presente nas escolas, que tende a tratar as diferenças como problemas e não como potências epistemológicas.

As questões que apontam mais evidências de relação com a história afro-brasileira em Florianópolis aparecem na unidade 5 “Florianópolis-SC: lazer e turismo”, como se a contribuição das populações africanas ficasse restrita às questões culturais e não estivessem presentes na memória, na organização política e histórica da cidade. Apenas como exemplo, ao indicar o surgimento das escolas de samba consta na página 154 “As primeiras escolas de samba de Florianópolis surgiram no Morro da Caixa, de iniciativa de marinheiros cariocas radicados ali e moradores locais”, ou seja, sem qualquer historicidade com a presença afro-brasileira que constitui a população do Morro da Caixa. Ou seja, o livro, de modo geral, não dialoga com as leis 10639 e 11645 na promoção de uma educação antirracista.

A pedagogia decolonial, portanto, atua sobre as próprias estruturas de pensamento e ensino, colocando as diferenças em diálogo e desconstruindo as marcas coloniais que ainda moldam mentalidades, currículos e práticas educacionais. Pensar um currículo decolonial significa, como lembra Silva (2020, p. 70), ir além das narrativas centradas na Europa e compreender que a América Latina tem sua própria forma de ser e narrar o mundo — uma história viva, plural e insurgente.

Ensinar História sob esta perspectiva é reconhecer a sala de aula como espaço de disputas de sentido e de potencial emancipatório. É possibilitar que os/as estudantes se vejam como protagonistas de suas narrativas, valorizando saberes locais, tradições culturais e memórias coletivas que foram historicamente marginalizadas. O papel da/r professora/r, nesse contexto, é o de mediador/a e coaprendiz — alguém que também se descoloniza ao aprender com os/as alunos/as e com as histórias que emergem do território (WALSH, 2017).

Ao integrar essas perspectivas ao ensino de História nos anos iniciais, reafirma-se a importância de um currículo comprometido com a pluralidade, o diálogo intercultural e a valorização das experiências locais. A História deixa, então, de ser contada apenas a partir de

“grandes feitos” e “heróis universais” e passa a incluir as vozes, trajetórias e resistências que compõem o cenário social brasileiro. O ensino torna-se, portanto, um espaço de reconstrução da memória e de afirmação das identidades, abrindo caminhos para uma educação pública crítica, democrática e decolonial.

## 5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo central analisar criticamente a narrativa histórica presente no livro paradidático Florianópolis – Cidade da Gente, material direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, confrontando-a com os pressupostos de uma educação antirracista e com a legislação educacional brasileira. Compreende-se aqui a educação antirracista como uma prática intencional e contínua que busca romper com as estruturas históricas de exclusão e com a reprodução do racismo nas instituições escolares, promovendo a valorização das identidades negras, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados. Segundo Silva (2005), uma educação antirracista implica reconhecer o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira e enfrentá-lo por meio de práticas pedagógicas emancipatórias, voltadas à valorização das identidades negras e à promoção da equidade racial. De modo complementar, Carine (2020) reforça que a educação antirracista deve ser compreendida como um ato político e epistemológico, que questiona as hierarquias de saber impostas pela colonialidade e reivindica a presença e a legitimidade dos saberes negros, indígenas e periféricos nos currículos escolares. A pesquisa percorreu a trajetória do ensino de História no Brasil, com foco nos anos iniciais e nos livros didáticos e detalhou a análise da Unidade 2 do material, evidenciando que, apesar dos avanços legais e curriculares do país em prol da pluralidade, ainda há um desalinhamento estrutural entre teoria e prática.

A análise nos revelou que o livro em questão transmite uma herança colonial e instrumentalizadora. Ele manifesta o eurocentrismo excludente, por exemplo, ao exaltar o colonizador Francisco Dias Velho como "herói" fundador, naturalizar a violência (em contradição com o ECA) e reduzir as presenças indígenas a um "pré-capítulo" simplista, silenciando as contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da cidade. Essa abordagem se traduz em uma pedagogia voltada à História Tradicional, centrada na memorização de símbolos oficiais, impedindo o desenvolvimento de um pensamento histórico complexo, crítico e de transformação social (Bittencourt, 2008). O contraste entre este material e a Matriz Curricular de EREER do município configura um grave epistemicídio Carneiro (2005) e uma contradição ética na política educacional local.

Neste contexto, torna-se evidente que a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei 11.645/08 exige um enfrentamento dos descompassos entre o ensino, a produção do

conhecimento e os saberes/vivências indígenas e afro-brasileiras. É urgente, portanto, refletir acerca dos compromissos socioculturais daqueles envolvidos no processo educacional, advindos da necessidade de um diálogo decolonial com os povos originários. Os currículos e os saberes não são neutros, sendo, na verdade, um campo de disputa por referenciais teóricos e opções políticas que devem ser socialmente e culturalmente decoloniais.

Romper com a hegemonia da narrativa colonialista implica em um esforço historiográfico para recompor as páginas silenciadas da história. Conforme defende Monteiro (1995, p. 228), a tarefa essencial é "Recuperar os múltiplos processos de interação entre essas sociedades e as populações que surgiram a partir da colonização europeia", o que exige que a escola considere as origens e a (re)existência étnica e territorial indígena. A substituição imediata de materiais inadequados por recursos que promovam a pedagogia decolonial não é apenas uma opção pedagógica, mas uma resposta ética e legal inadiável à contradição verificada no currículo do município.

Contudo, a relevância desta pesquisa reside na urgência de se questionar quem conta a História e em nome de quem. Se a educação libertadora nos ensina que "Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?" (Freire, 2005, p. 31), cabe à História nos anos iniciais de Florianópolis – não só – garantir que a história da cidade seja contada a partir das vozes, das memórias e das resistências de todos os seus sujeitos. Espera-se, assim, que este trabalho contribua para a conscientização sobre o uso de materiais didáticos e para o avanço em direção a uma educação pública, democrática e decolonial, capaz de formar cidadãos críticos e protagonistas de suas narrativas.

Torna-se fundamental reconhecer que o material didático, embora exerça grande influência nas práticas escolares, não deve ser entendido como uma verdade única ou neutra. Todo texto traz consigo intenções, escolhas e silenciamentos. O livro Florianópolis – Cidade da Gente, assim como qualquer outro, pode ser tanto um instrumento de reprodução de narrativas hegemônicas quanto um meio de questioná-las e transformá-las. Cabe à/ao professora/r adotar uma postura crítica e sensível diante do material, promovendo o diálogo entre diferentes vozes. O livro didático torna-se também um território de disputa e criação — um espaço onde é possível tensionar o que está posto, problematizar ausências e construir narrativas outras sobre o passado e o presente, enraizadas nas experiências e memórias das pessoas.

Concluir este trabalho foi também reconhecer o meu próprio lugar como educadora em formação, que acredita na potência de ensinar História como um ato de resistência e de esperança. Neste caso, como estou me graduando como pedagoga, sei do meu lugar como professora polivalente, onde a UFSC me preparou para isso. Porém, como já comentei neste trabalho anteriormente, compreendo que ainda há muitas faltas nos currículos e nos debates sobre as disciplinas específicas para os anos iniciais, necessitando de estudos e pesquisas contínuos e aprofundados diante dessa temática, tendo em mente a importâncias das formações continuadas.

Reconheço minha sina no papel de professora investigadora e questionadora, comprometida em tensionar e transformar a educação, buscando caminhos que promovam uma prática pedagógica libertadora e decolonial.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo Histórico nas primeiras séries do ensino Fundamental. In: CONFERÊNCIA ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu/MG. **Publicações do GT 7: Ensino Fundamental**. [S. l.]: ANPED, 2000. p. 1-13. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1317t.PDF>. Acesso em: 20 out. 2025.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHI, Caio Cesar. **Por que estudar História?** São Paulo: Ática, 2007. p. 9-34.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Básica**. Brasília: MEC, 2017/2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. **9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 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”, e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. **11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera dispositivos da LDB para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 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, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. **3/2004**, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC, 1998.

CAINELLI, M. O que se ensina e o que se aprende em História. In: **Coleção explorando o ensino: História – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2010. P. 17-34

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em representações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 45, p. 151-168, set./dez. 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, Descolonizar e Democratizar: uma educação outra?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Carollina Carvalho Ramos de; GIAVARA, Ana Paula. A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 261.

CARINE, Bárbara. **Educação antirracista: reflexões e práticas para uma pedagogia decolonial**. Salvador: Editora Diálogos, 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser** 2005. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

COSTA, Magnólia. **Florianópolis - Cidade da Gente**. Fortaleza: Didáticos Editora, 2022.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas**. Madrid: Akal, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2013

FONSECA, Selva Guimarães. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... Como Ensinar História Alfabetizando? In: FONSECA, Selva Guimarães (org). **Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Alínea, 2009. p. 241-265.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e ensino de história**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da história: no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís D. Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para a formação de professores**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221-228.

MUNDURUKU, Daniel. O ato indígena de educar(se): uma conversa com Daniel Munduruku. **Transcrição de encontro realizado em 5 de julho de 2016, como parte da ação de difusão da 32ª Bienal: Programa de Encontros no Masp**. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/3364>. Acesso em: 19 out. 2025.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

OLIVEIRA, Flavia Preto de Godoy; CONCEIÇÃO, Adriana Angelita da. Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Antíteses**, Londrina, v. 17, n. 33, p. 147-183, 23 out. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2024v17n33p147-183>. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. A abordagem temática nos livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental. In: FARIAS JÚNIOR, José Petrucio de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; SILVA, Giovani José da. (Org.). **Livros didáticos e ensino de História**. Teresina: EDUFPI, 2024. v. 1, p. 168-204.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de **Educação**. **Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis, SC: PMF, 2016. Disponível em: [https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/27\\_09\\_2019\\_7.20.09.e37692d403fcdcd97a84c5c7aa507172.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/27_09_2019_7.20.09.e37692d403fcdcd97a84c5c7aa507172.pdf). Acesso em: 17 out. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 25-42, jul./set. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ueliton André dos Santos. EDUCAÇÃO DECOLONIAL: FORMAÇÃO CRÍTICA EM MOVIMENTO. In: CONEDU (Congresso Nacional de Educação), 7., 2020, Maceió. **Anais...** Maceió: Editora Realize, 2020. p. 1-11. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA\\_ID2\\_710\\_28102020074918.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID2_710_28102020074918.pdf). Acesso em: 08 out. 2025.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. Os paradidáticos no ensino de História: uma reflexão sobre a literatura infantil/juvenil na atualidade. **Revista do Lhiste**, Porto AlegreFe, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

URBAN, Ana Claudia. **Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história**. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural em questão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

