



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANA CARLA SOARES BUENO**

**O PROFHISTÓRIA EM SANTA CATARINA:  
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA VOLTADA AOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL COM DESTAQUE PARA A DIMENSÃO PROPOSITIVA**

**CHAPECÓ**

**2024**

**ANA CARLA SOARES BUENO**

**O PROFHISTÓRIA EM SANTA CATARINA:**

**UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA VOLTADA AOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL COM DESTAQUE PARA A DIMENSÃO PROPOSITIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul  
(UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestra  
em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iône Inês Pinsson Slongo

**CHAPECÓ**

**2024**

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Bueno, Ana Carla Soares

O PROFHISTÓRIA em Santa Catarina:: uma análise da produção científica voltada aos Anos Finais do Ensino Fundamental com destaque para a dimensão propositiva / Ana Carla Soares Bueno. -- 2024.

127 f.

Orientadora: Doutora Iône Inês Pinsson Slongo

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2024.

1. ProfHistória.. 2. Dimensão Propositiva. 3. Produto Educacional. 4. Formação continuada de professores. 5. Ensino de História. I. Slongo, Iône Inês Pinsson, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**ANA CARLA SOARES BUENO**

**O PROFHISTÓRIA EM SANTA CATARINA:**

UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA VOLTADA AOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL COM DESTAQUE PARA A DIMENSÃO PROPOSITIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul  
(UFFS) como requisito para obtenção do título de  
Mestra em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em 16/12/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **IONE INES PINSSON SLONGO**  
Data: 27/01/2025 18:52:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iône Inês Pinsson Slongo – UFFS  
Orientadora

*Renilda Vicenzi*

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renilda Vicenzi – UFFS  
Avaliadora

 Documento assinado digitalmente  
**ELISON ANTONIO PAIM**  
Data: 28/01/2025 17:01:26-0300  
CPF: \*\*\*.160.930-\*\*  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

Prof. Dr. Elison Antonio Paim – UFSC  
Avaliador

Documento assinado digitalmente  
 **ADRIANA MARIA ANDREIS**  
Data: 28/01/2025 19:59:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Maria Andreis – UFFS  
Avaliadora

Dedico este trabalho ao meu esposo, pelo apoio, dedicação e companheirismo.

Dedico, também, às mulheres da minha vida, minha mãe e filha, que são minhas grandes motivações.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe, Carla, ao meu esposo, Pablo e à minha filha, Alícia, por compreenderem todos os momentos em que precisei me ausentar do convívio familiar ao longo desses dois anos para me dedicar ao mestrado. Sou imensamente grata e feliz por compartilhar essa caminhada com vocês.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iône Inês Pinsson Slongo, agradeço profundamente por me acolher no programa sob sua supervisão. Sou imensamente grata por todos os ensinamentos, pelas conversas e pelo apoio nos momentos mais desafiadores da escrita. Levarei para sempre sua generosidade e aprendizado comigo com eterna gratidão.

Meu sincero agradecimento aos meus colegas do mestrado. Cada aula e cada conversa foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. Em especial, aos colegas Taíse, Diego, Janaína e Rodrigo, que estiveram mais próximos e foram peças-chave para que pudesse concluir essa jornada.

Agradeço aos professores do programa por todos os ensinamentos transmitidos durante as aulas. Esse contato impactou profundamente minha trajetória como pesquisadora e minha atuação em sala de aula. Sinto que cresci significativamente como docente e esse desenvolvimento se refletiu positivamente na minha prática profissional.

Não posso deixar de agradecer aos meus colegas de escola, que apoiaram de maneira tão generosa meu ingresso no mestrado, inclusive, aceitando as trocas de horários. Em especial, à Janete Facco, colega e amiga, cuja torcida e apoio foram essenciais para que eu alcançasse esse momento.

Agradeço aos amigos Aline, Diego, Vanessa, Marli e Volmir pelo apoio e pela ajuda que tornaram essa caminhada mais leve e tranquila.

Por fim, agradeço à banca, composta pela Professora Renilda, Professora Adriana e Professor Elison, pelas valiosas contribuições durante a qualificação desta pesquisa.

A escola tem de ficar em estado de prontidão para acompanhar uma parcela das mudanças, que acontecem de forma extremamente veloz. Isso porque nem tudo o que vem do passado tem de ser levado adiante. A escola precisa distinguir o que vem do passado e deve ser protegido, ou seja, o que é tradicional, daquilo que precisa ser deixado para trás porque é arcaico (Cortella, 2014).

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar criticamente a produção dos Mestrados Profissionais em Ensino de História, o ProfHistória, em Santa Catarina, com ênfase na dimensão propositiva gerada nesses espaços formativos, suas características e contribuições. O estudo envolveu o ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), representando o estado no contexto nacional. Em uma primeira etapa, coletando dados gerais, foram analisadas 102 dissertações, tendo sido 55 produzidas pela UDESC e 47 pela UFSC. Na segunda etapa do estudo, foram analisadas 37 dissertações voltadas ao Ensino Fundamental – Anos Finais. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa, orientada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético. A análise dos dados deu-se por meio da Análise de Conteúdo proposta de Bardin (2011). O estudo focalizou aspectos temáticos, práticas pedagógicas, estratégias de ensino, recursos didáticos, bem como os desafios/dificuldades e as possibilidades para o Ensino de História anunciados pelo conjunto de dissertações que compuseram o *corpus* desta pesquisa. Os resultados indicam que, apesar da curta história desses dois programas, iniciados em 2013, eles configuram-se como uma importante oportunidade para a formação continuada dos professores de História da Educação Básica, evidenciada pelo número considerável de inscritos nos processos de seleção. As propostas de atividades analisadas, entre as 102 dissertações, elaboradas na dimensão propositiva, apresentam uma boa distribuição por segmento educacional, destacando-se o Ensino Fundamental – Anos Finais. Em relação à parte propositiva, identificamos diferentes nomenclaturas para se referir a essa dimensão, com maior variação na UDESC. Em geral, as propostas estão apresentadas em uma parte destacada da dissertação, como anexos, apêndices ou links, com predominância de temáticas relacionadas à história afro-brasileira, africana e indígena, patrimônio e memória, história local, entre muitos outros temas considerados relevantes para a realidade escolar. As dificuldades/desafios referem-se, em sua maioria, à preparação do material didático, ao trabalho com alguns conceitos e conteúdos com os estudantes como as temáticas de teor racial, político e de gênero. A pesquisa conclui, assim, que a dimensão propositiva do programa está estreitamente conectada às demandas educacionais presentes nas aulas de História, apresentando um conjunto promissor de possibilidades para a prática pedagógica.

Palavras-chave: ProfHistória. Dimensão Propositiva. Produto Educacional. Formação continuada de professores. Ensino de História.

## ABSTRACT

This research aimed to critically analyze the production of Professional Master's Degrees in History Teaching, ProfHistória, in Santa Catarina, focusing on the propositional dimension generated in these formative spaces, its characteristics, and contributions. The study involved the ProfHistória program at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) and the State University of Santa Catarina (UDESC), representing the state in the national context. In the first stage, collecting general data, 102 dissertations were analyzed, 55 of which were produced by UDESC and 47 by UFSC. In the second stage of the study, 37 dissertations focused on the Ensino Fundamental – Anos Finais (Final Years of Elementary Education) were analyzed. Thus, this was a bibliographical, descriptive, and exploratory research with a qualitative approach, guided by the assumptions of historical-dialectical materialism. Data analysis was conducted through Content Analysis, as proposed by Bardin (2011). The study focused on thematic aspects, pedagogical practices, teaching strategies, didactic resources, as well as the challenges/difficulties and possibilities for History Teaching, presented by the set of dissertations that composed the corpus of this research. The results indicate that, despite the short history of these two programs, initiated in 2013, they represent an important opportunity for the continuing education of History teachers in Basic Education, evidenced by the considerable number of applicants in the selection processes. The activity proposals analyzed, among the 102 dissertations, developed in the propositional dimension, show a good distribution across educational segments, with particular emphasis on the Ensino Fundamental – Anos Finais. Regarding the propositional part, we identified different terms used to refer to this dimension, with greater variation at UDESC. In general, the proposals are presented in a separate part of the dissertation, such as annexes, appendices, or links, with a predominance of themes related to Afro-Brazilian, African, and Indigenous history, heritage and memory, local history, and many other topics considered relevant to the school context. The difficulties/challenges mostly relate to the preparation of didactic material, working with some concepts and content with students, such as themes of racial, political, and gender issues. The research concludes, therefore, that the propositional dimension of the program is closely connected to the educational demands present in History classes, offering a promising set of possibilities for pedagogical practice.

**Keywords:** ProfHistória. Propositional Dimension. Educational Product. Teacher training. Teaching History.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Portarias de Recomendação, Reconhecimento e Regulamentação dos Mestrados Profissionais. ....	48
Quadro 2 - Instituições vinculadas ao ProfHistória ao longo do período (2012-2023). ....	51
Quadro 3 - Estrutura do curso com a matriz curricular recomendada. ....	54
Quadro 4 - Catálogo de disciplinas obrigatórias do ProfHistória, em 2023. ....	55
Quadro 5 - Denominações da dimensão propositiva das dissertações de mestrado da UDESC....	70
Quadro 6 - Denominações da dimensão propositiva das dissertações de mestrado da UFSC.	71
Quadro 7 - Variedade de propostas na dimensão propositiva. ....	81
Quadro 8 - Resultados relatados a partir da intervenção das propostas em contextos de ensino aprendizagem. ....	89
Quadro 9 - Desafios e dificuldades no desenvolvimento da dimensão propositiva. ....	95
Quadro 10 - Tipologia de fontes utilizadas nas dissertações analisadas. ....	104

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de vagas ofertadas pelo ProfHistória entre 2014 e 2022. ....	53
Gráfico 2 - Quantitativo de candidatos dos processos seletivos do ProfHistória (2016-2022)...	54
Gráfico 3 - Identificação do local da proposta. ....	64
Gráfico 4 - Número de pesquisas por ano e instituição superior de ensino UDESC e UFSC direcionadas ao Ensino Fundamental – Anos Finais (2016-2022).....	75
Gráfico 5 - Temáticas/conteúdos presentes nas dissertações da UDESC e UFSC.....	76
Gráfico 6 - Verificação da intervenção da proposta durante o desenvolvimento da dissertação. ...	88

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ementa das linhas de pesquisa do ProfHistória.....	52
Figura 2 - Síntese do Percurso metodológicos realizado. ....	67
Figura 3 - Ciclo da práxis docente no ProfHistória. ....	92
Figura 4 - Campo de possibilidades para a Formação Continuada na área de História.....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudos referentes à produção da UDESC .....	58
Tabela 2 - Estudos referentes à produção da UFSC.....	60
Tabela 3 - Dissertações defendidas por Programa - UDESC e UFSC (2016-2022) .....	71
Tabela 4 - Dissertações por Instituição e segmento educacional (2016-2022) .....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTC	Currículo Base do Território Catarinense
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DP	Doutorado Profissional
EAD	Ensino a Distância
EFAF	Ensino Fundamental Anos Finais
EH	Ensino de História
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
FC	Formação Continuada
FUMDES	Fundo Estadual de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MP	Mestrado Profissional
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PE	Produto Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PG	Pós-graduação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SC	Santa Catarina
SD	Sequência didática
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIEDU	Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro
UPE	Universidade de Pernambuco
URCA	Universidade Regional do Cariri

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
1.1	TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA .....	19
1.2	O TEMA EM FOCO NESTA PESQUISA .....	20
1.3	O PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES DE ESTUDO .....	25
1.4	OBJETIVOS .....	26
1.4.1	Geral.....	26
1.4.2	Específicos.....	26
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>28</b>
2.1	BREVE TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL .....	28
2.2	O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI .....	33
2.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ....	37
2.3.1	O que é a Formação Continuada? .....	38
2.3.2	A formação continuada de professores nas políticas educacionais.....	39
<b>3</b>	<b>OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NO BRASIL E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>46</b>
3.1	OS MESTRADOS PROFISSIONAIS: SUA NATUREZA E OBJETIVOS.....	46
3.2	O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA: O PROFHISTÓRIA COMO CENÁRIO DESTA PESQUISA .....	50
3.3	O PROFHISTÓRIA EM SANTA CATARINA: UDESC E UFSC .....	56
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>61</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	61
4.2	O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA .....	62
4.3	SOBRE A CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	66
<b>5</b>	<b>PROFHISTÓRIA EM SANTA CATARINA: CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE HISTÓRIA E À FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....</b>	<b>69</b>
5.1	DADOS PANORÂMICOS DAS DISSERTAÇÕES .....	69
5.1.1	Volume de produção ao longo do período estudado (2016-2022).....	69
5.1.2	Nomenclaturas utilizadas para a Dimensão Propositiva.....	70
5.1.3	Separação por segmento educacional .....	74

5.2	ESPECIFICIDADES DAS PROPOSIÇÕES .....	74
5.2.1	<b>Temáticas priorizadas das dissertações .....</b>	<b>75</b>
5.2.2	<b>Variedade, formatos e contribuição das propostas .....</b>	<b>81</b>
5.2.3	<b>A Dimensão Propositiva e o Ensino de História: sobre a intervenção em contextos reais de ensino-aprendizagem.....</b>	<b>87</b>
5.2.4	<b>Resultados da intervenção das propostas .....</b>	<b>89</b>
5.3	AS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS/DIFICULDADES E POTENCIALIDADES DAS ATIVIDADES PROPOSTAS.....	94
5.3.1	<b>Os desafios/as dificuldades relatadas sobre a elaboração e intervenção das propostas .....</b>	<b>94</b>
5.3.2	<b>ProfHistória em Santa Catarina: possibilidades para o ensino de História para a Formação continuada de docentes da Educação Básica.....</b>	<b>99</b>
5.3.2.1	<i>Ensino de História e a História Local.....</i>	<i>100</i>
5.3.2.2	<i>Ensino de História e a Educação Patrimonial .....</i>	<i>101</i>
5.3.2.3	<i>Uso de fontes históricas como metodologia nas aulas de História .....</i>	<i>102</i>
5.3.2.4	<i>Descolonização do Ensino de História.....</i>	<i>104</i>
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE A: Quadro referente ao <i>corpus</i> da pesquisa dos dados específicos.....</b>	<b>122</b>

## 1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa “Formação de professores: conhecimentos e práticas educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), do Campus Chapecó.

Uma pesquisa surge invariavelmente de uma pergunta, que nasce de uma situação que nos causa incômodo e para a qual precisamos de determinadas ferramentas para entendê-la. Entretanto, essa pergunta leva a outras e, conseqüentemente, a novas etapas de investigação. Porém, os questionamentos não ocorrem do nada ou no vácuo, mas estão relacionados à realidade vivida. Na Educação, trata-se de uma realidade presente tanto nas políticas públicas quanto nas questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, à convivência e ao cotidiano escolar. No caso desta pesquisa, foi a segunda alternativa que a desencadeou, ou seja, foi da sala de aula que emergiu a necessidade de compreender o ensinar-aprender na área de História. Foi na complexidade e na dialética desse processo que encontramos nosso tema de pesquisa ou teria sido ele que nos encontrou?

### 1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Percorri um caminho acadêmico e de docência até a chegada ao PPGE nessas duas décadas do século XXI. Iniciou-se com minha graduação em História (licenciatura plena) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), concluída no ano de 2004. Mesmo durante minha formação superior, já havia uma preocupação em como conectar o conhecimento acadêmico à sala de aula. Perguntas, como: quais seriam as melhores estratégias de ensino? Conseguirei intermediar a construção do conhecimento do estudante com um conteúdo que o faça refletir sobre sua realidade? Como proporcionar aulas interessantes e, ao mesmo tempo, reflexivas, pautadas no pressuposto de que os eventos do passado são de extrema importância para compreender o tempo presente?, perseguiram-me do início ao fim do curso de graduação e continuou a fazer parte da minha vida profissional, mesmo após de já ter adquirido certa experiência como docente na Educação Básica, há mais de 10 anos. Precisamos, a todo momento, questionar-nos sobre nosso papel como educadores e como podemos fazer a diferença no mundo, ainda que seja no pequeno mundo dos nossos estudantes.

Minha formação inclui ainda, uma Especialização em História do Brasil e uma segunda graduação em Geografia. Essa continuidade na formação docente, é uma realidade de muitos

profissionais da educação, pois compreendemos que precisamos nos atualizar e continuar nosso estudo iniciado na graduação. Corroborando essa perspectiva formativa, Bernadete Gatti (2008) destaca a frágil formação inicial nos cursos de licenciatura, dando destaque para os cursos de formação continuada como uma forma de complementar o que ficou de fora da nossa formação inicial. Assim, entendo que a pesquisa qualifica todos os profissionais da educação, especialmente, os que atuam em sala de aula, mesmo que pareça algo muito distante de nossa realidade.

O ano de 2020, em razão da pandemia, foi de muitas mudanças para o mundo, de modo particular para nós professores. Foi neste período que tive meu primeiro contato com a Universidade Federal da Fronteira Sul, ao participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), das Ciências Humanas. A troca de experiências entre professores da Universidade, estudantes e professores da rede estadual, foi vital para reacender o desejo de retomar meus estudos em um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Outros acontecimentos do cotidiano da Educação Básica também contribuíram para que me voltasse para a pesquisa, como, por exemplo, a proposta do Novo Ensino Médio, que trouxe muitas incertezas e desafios, pois os conteúdos deixaram de ser o ponto de partida na elaboração dos planos de aula, mas, sim, as competências e habilidades já programadas. Essa questão foi o despertar para que tivesse início o pensamento em buscar um tema que me ajudasse a entender questões importantes para a educação e organizasse um projeto de pesquisa.

## 1.2 O TEMA EM FOCO NESTA PESQUISA

O planejamento de uma aula requer um pensamento global, que reúne uma série de fatores importantes, como, por exemplo, os conteúdos considerados essenciais, que possuem uma importância para a formação social, histórica e cultural dos estudantes, especialmente, o estudo da história do Brasil. Apesar de um currículo com um legado eurocêntrico, que concentra, ainda, boa parte do conhecimento em nossa formação europeia, muitas vezes, adotada acriticamente, é imprescindível que esteja conectada com os demais aspectos de nossa formação e voltado à realidade nacional. Observa-se que esse ajuste curricular já vem acontecendo, mesmo que lentamente, induzido, inclusive, pela legislação educacional mais

recente. Um exemplo é a Lei nº 11.645, de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica (BRASIL, 2008)<sup>1</sup>.

Além dos conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos compatíveis com a necessidade de cada espaço escolar estão, há algum tempo, sendo revisitados. Entender que todos esses passos são essenciais e levam a resultados importantes na aprendizagem é indispensável para qualquer educador.

Ao longo dos anos atuando na Educação Básica, tenho refletido sobre a forma como trabalhamos determinados componentes curriculares e esse processo depende, em boa medida, da forma como compreendemos a ciência e o processo histórico. Por essa razão, precisamos de um profundo embasamento teórico, para que seja a lente através da qual possamos unir teoria à prática na docência.

Nessa direção, identificar a relevância de investigar propostas que articulam ensino e pesquisa e que auxiliem os professores de História a proporcionar um ambiente reflexivo e transformador, através de metodologias e estratégias de ensino diversificadas, capazes de provocar uma postura crítica em nossos estudantes. É importante considerar que esse processo conta, atualmente, com o acesso às tecnologias e à informação que, em alguma medida, está ao alcance dos estudantes. Trata-se, pois, de aprofundar estudos e a difusão de metodologias e estratégias de ensino mais adequadas ao perfil atual dos estudantes e com potencial para contribuir com a promoção de aulas dinâmicas, significativas, de natureza informativa, investigativa, questionadora, enfim, produtora de conhecimento e, mais que tudo, de uma aula que de fato possa subsidiar ações transformadoras das realidades vividas. É nesse contexto que nasceu esta pesquisa, a partir do desejo por investigar novas propostas de ensino para a educação básica, especialmente, no Ensino Fundamental, além da minha inquietação na qualificação de meu próprio trabalho, enquanto educadora.

Ao entender que a História é uma ciência que tem por campo de estudo os seres humanos no tempo e não uma ciência do passado (Bloch, 2011), cria-se a expectativa de que o ensino também seja encarado como algo em constante processo de construção e transformação, no qual os avanços promovidos pela pesquisa sejam garantidos na matriz curricular, ao contrário do que acontece quando as políticas públicas deixam os currículos rígidos, sem muito espaço para a atualização e diversificação dos conteúdos ou, em outro extremo, deixa-os tão abertos que os conteúdos disciplinares simplesmente desaparecem.

---

<sup>1</sup> Lei nº 10.639, de 2003, e Lei nº 11.645, de 2008 (BRASIL, 2003, 2008).

As mudanças em relação à História, enquanto campo científico, reverberaram também no Ensino de História (EH). Entre elas, cabe destacar as influências de outras áreas do conhecimento como a Sociologia, o estruturalismo e o marxismo, enquanto fundamentos para a área das Ciências Sociais, que foram imprescindíveis às pesquisas acadêmicas e, também, para a inserção de novos temas e maneiras de ver a História dentro dos currículos escolares.

Assuntos como questões de gênero, meio ambiente, direitos humanos, alimentação, tecnologia, história regional, entre tantos outros, abrem um leque de opções que contribuem para aproximar o conteúdo escolar das questões presentes na realidade dos estudantes e da população em geral. Esses temas podem estar no centro das discussões escolares, pois a escola é um espaço propício para o debate e o aprofundamento de conhecimentos que fazem parte do cotidiano dos alunos da Educação Básica.

A aproximação entre os saberes construídos no espaço escolar e aqueles promovidos em espaços culturais, centros de pesquisa e instituições de ensino superior, bem como a leitura de mundo dos sujeitos da educação, formam o conhecimento histórico dos indivíduos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, estabelecer uma intersecção entre os saberes que resultam da experiência social dos estudantes e os chamados “saberes necessários”, presentes nos currículos escolares, exige, segundo Freire (1996), o respeito aos educandos.

As transformações no EH têm gerado debates sobre problemas epistemológicos e historiográficos. Isso ocorre porque a História, em diversos momentos, serviu aos interesses de diferentes contextos políticos, seja pela hegemonia de grupos emergentes no poder, como a burguesia, ou de grupos historicamente dominantes, como o clero católico. Nesse contexto, as mudanças ocorridas no período pós-Segunda Guerra Mundial em muitos países trouxeram a ideia de desenvolver nos estudantes as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para a construção de uma política democrática (Laville, 1999).

O EH reflete a conjuntura política, social e econômica de seu tempo. Por isso, é fundamental compreender as possibilidades teóricas, metodológicas e temáticas que a História pode oferecer na educação básica no Brasil. Diante disso, a formação de professores de História no país é uma questão recorrente, especialmente, no que se refere à formação continuada desses profissionais e às melhores estratégias para seu aprimoramento constante. Historicamente, as políticas de formação continuada no Brasil têm sido frágeis, em grande parte, devido à escassez de recursos públicos investidos nessa área.

Nos últimos anos, uma ação que tem contribuído significativamente para a formação continuada de docentes da Educação Básica é a criação dos Mestrados Profissionais (MP). O surgimento da pós-graduação profissional no Brasil, em 2009, possibilitou a parceria entre

universidades e escolas, uma colaboração que já ocorre em diversos contextos, embora de forma esporádica. Quando essas parcerias se estabelecem nas escolas, muitas vezes, são prejudicadas pela falta de continuidade dos projetos e pela carência de recursos financeiros adequados. Quando as iniciativas são realizadas fora do ambiente escolar surgem outros obstáculos, como a liberação da jornada de trabalho e a disponibilização de bolsas de estudo para os docentes da Educação Básica que buscam uma formação mais personalizada. Isso evidencia que, apesar das inegáveis conquistas e avanços nas últimas décadas, a educação pública no Brasil ainda está distante de alcançar os princípios legais estabelecidos na Constituição Federal, de 1988 (Brasil, 1988), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Brasil, 1996).

Particularmente, os MP focados no Ensino surgiram no Brasil nesse contexto e assumiram o desafio, há muito anunciado pelas pesquisas, de promover laços mais estreitos entre a universidade e a Educação Básica, por meio da formação continuada de seus docentes. Acreditamos que essa iniciativa possui um grande potencial para contribuir com o desenvolvimento profissional dos educadores e, conseqüentemente, com a Educação Básica como um todo. Isso se deve à ideia de maior aproximação entre teoria e prática, uma vez que os MP oferecem componentes curriculares teóricos e práticos, além da exigência de proposição de materiais didático-pedagógicos, que possam contribuir para a “[...] produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos” (Brasil, 2009, p. 2).

Um aspecto fundamental dessa formação é o trabalho de conclusão, sobre o qual esta dissertação se concentra: a “dimensão propositiva”. Em relação às pesquisas a serem elaboradas nos MP, a Portaria nº 80, de 1998 (Brasil, 1998a), orienta que, além do formato de dissertação, o estudante deve elaborar possibilidades de produção e atuação na área. Segundo o documento orientador do ProfHistória (ProfHistória, 2023a, p. 3), a dissertação pode assumir formatos variados, tais como: “[...] texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, dentre outros, à condição que incorpore as três dimensões”, concebidas para orientar o trabalho ao longo de todo o curso.

Segundo a análise de Cevallos (2011), a natureza do trabalho de conclusão do MP é distinta do acadêmico, podendo consistir em um relato de experiência, estratégias de ensino, metodologias, aplicativos, ou seja, um “produto” ou processo que possa ser implementado em sala de aula e relatado como resultado da experiência vivenciada.

Ainda em relação às dissertações, Moreira e Nardi (2009, p. 5) diferenciam a dissertação do mestrado acadêmico em relação ao MP, destacando que o MP “[...] deve ser familiarizado com artigos e periódicos de pesquisa, mas não precisa ter cursos sobre metodologia da pesquisa

educacional. Seu trabalho de conclusão não deve ser pensado como uma pesquisa, mas sim como um relato de um projeto de desenvolvimento”.

Portanto, a elaboração do trabalho final ou dissertação é uma etapa obrigatória e importante do MP, tendo como função desenvolver ações que possibilitem mudanças no ensino da área, em resposta aos problemas reais, como destacado por Moreira e Nardi (2009). Nessa produção, deve haver uma proposta de atividade possível de ser implementada nos respectivos locais de atuação profissional do pesquisador, isto é, na escola de Educação Básica.

Contudo, como explicitaremos adiante, a implementação das proposições em sala de aula no Ensino Fundamental não é obrigatória. Os textos que integram o *corpus* desta dissertação dão conta de que, em sua maioria, os trabalhos finais não fizeram a intervenção de suas proposições nas escolas catarinenses.

Em relação à nomenclatura que essa parte propositiva recebe, percebemos que existem algumas denominações diferentes para se referir a ela. Na Portaria Normativa de 2009 (Brasil, 2009), por exemplo, a palavra “produto” aparece várias vezes e verificamos que se tornou um termo comum em muitos trabalhos de diversas áreas de pesquisa.

No Regimento Geral do ProfHistória (ProfHistória, 2023a), a parte prática é chamada de Dimensão Propositiva. Utilizaremos essa terminologia para nos referirmos às propostas de atividades presentes nas dissertações, retomando o assunto no Capítulo 5. Portanto, o foco deste estudo recai sobre a dimensão propositiva, com especial atenção ao Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano).

Nesse aspecto, o Regimento do ProfHistória (ProfHistória, 2023a) aponta que a dissertação deve ser orientada em três dimensões principais, a saber: a crítico-analítica (dimensões I e II) e a propositiva (dimensão III). As dimensões são definidas da seguinte forma: (I) apropriação do estudo e das temáticas trabalhadas; (II) crítica sobre o conhecimento das práticas da área; e (III) possibilidades de produção e atuação na área, englobando tanto a dimensão crítico-analítica quanto a propositiva.

A escolha pelo ProfHistória reflete a convicção de que a formação contínua dos professores de História resultará na oferta de uma Educação Básica de melhor qualidade para a classe trabalhadora. Assim, o curso “[...] tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica” (ProfHistória, 2023a, p. 1).

Embora a análise das atividades propostas seja nossa prioridade, outras partes das dissertações também poderão integrar o *corpus* de análise sempre que se mostrar necessário. Afinal, nelas estão contidos os pressupostos educacionais, epistemológicos e didático-

pedagógicos das proposições feitas. Nos casos em que isso ocorrer, considerando que neste estudo concebemos a relação entre teoria e prática como práxis (Freire, 2020; Freitas e Sousa, 2023), os textos das dissertações poderão ser consultados para proporcionar uma maior e melhor aproximação e interpretação do que o autor está comunicando por meio da proposta que elaborou.

Atualmente, o ProfHistória é oferecido por 39 universidades brasileiras que compõem a rede de MP em EH. Nessa esfera, optamos por trabalhar com a produção científica de apenas os dois cursos ofertados no estado de Santa Catarina, portanto, mais próximos da realidade profissional da pesquisadora, ambos vinculados a universidades públicas: a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC – Campus Florianópolis) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC – Campus Florianópolis).

### 1.3 O PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES DE ESTUDO

Diante da realidade vivenciada pela autora e por muitos docentes na Educação Básica referente à necessidade de formação continuada e à importância de ações que contribuam para a melhoria do exercício da docência na Educação Básica, este estudo focalizou a produção científica dos Mestrados Profissionais em Ensino de História, ofertados em Santa Catarina (UDESC e UFSC), no período de 2016 a 2022, com recorte para os Anos Finais do Ensino Fundamental, buscando responder à seguinte questão de pesquisa: **que características apresentam as dissertações desenvolvidos nos Programas Catarinenses de Mestrado Profissional em Ensino de História (UDESC e UFSC) e que contribuições sinalizam ao Ensino de História e à Formação Continuada de docentes da Educação Básica?**

A partir do problema, desdobraram-se as seguintes questões de pesquisa:

(i) Como, historicamente, os mestrados profissionais na área de Ensino de História se estabeleceram no Brasil e em Santa Catarina, sob quais demandas, ênfases e perspectivas para a Educação Básica?

(ii) Que características gerais apresenta a produção científica geradas no ProfHistória Catarinense, em termos de volume de produção científica acumulada pelos dois Programas ao longo período, variação de nomenclaturas atribuídas à dimensão propositiva e a que segmento escolar se referem?

(iii) Em relação à dimensão propositiva, quais as temáticas de História priorizadas, a natureza das atividades propostas, sua intervenção ou não em contextos reais de ensino e quais

os resultados obtidos em termos de contribuições ao EH e à FC dos docentes da Educação Básica?

(iv) Que possibilidades, desafios e/ou dificuldades foram relatados na elaboração e/ou intervenção das propostas, tendo em vista as demandas presentes no ensino de História no cenário atual?

Para responder a esses questionamentos, analisaremos as dissertações produzidas nos Mestrados Profissionais em Ensino de História (ProfHistória) oferecidos pelas duas instituições catarinenses que fazem parte da rede nacional, a saber: a UDESC e a UFSC, no período entre 2016 e 2022.

## 1.4 OBJETIVOS

### 1.4.1 Geral

Analisar a produção científica dos Mestrados Profissionais em Ensino de História (ProfHistória), ofertados no estado de Santa Catarina, e suas contribuições ao Ensino de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental e à formação de professores, em especial, aquelas advindas da dimensão propositiva, presente nos trabalhos finais gerados nesses espaços de formação docente.

### 1.4.2 Específicos

1. Descrever o cenário que deu origem e justificou a criação da pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de MP, na área do Ensino de História, o ProfHistória, em Santa Catarina.

2. Analisar as características gerais (volume de produção, distribuição temporal e segmento escolar) assumidos pela produção científica do ProfHistória.

3. Analisar características fundamentais da parte propositiva das dissertações, isto é, sua intervenção ou não em contextos reais de ensino, temáticas abordadas, tipo de atividade proposta, resultados e contribuições ao Ensino de História e à formação continuada de professores.

4. Analisar os principais desafios e/ou dificuldades na elaboração e/ou intervenção das propostas, conforme relatado pelos autores, e as possibilidades que as produções oferecem para o Ensino de História.

Além dos compromissos desta pesquisa com o processo formativo da autora, há a expectativa de que este trabalho contribua com a formação e atuação dos professores e

pesquisadores da área de Ensino de História e da disciplina escolar de História na Educação Básica. O objetivo inicial é construir um panorama sobre as produções desses dois MP e aprofundar a análise das propostas feitas para o ensino de História no Ensino Fundamental, Anos Finais, que é o segmento de atuação profissional principal da autora como docente na rede pública de ensino de Santa Catarina.

Há a expectativa de que os dados produzidos por este estudo contribuam tanto para a realização de novas pesquisas quanto para a divulgação das propostas geradas no âmbito dos MP, que poderão ser estudadas e disseminadas por meio da formação continuada de docentes. Além disso, espera-se, modestamente, que o estudo contribua para o processo de avaliação e autoavaliação dos próprios MP em Ensino de História.

Assim, estruturamos a presente dissertação em cinco capítulos, a saber:

O Capítulo I contém a introdução, onde detalhamos as motivações para a realização do mestrado em Educação e os desafios que nos levaram à realização deste estudo, com o propósito de contribuir para a melhoria do ensino de História da Educação Básica.

O Capítulo II apresenta os pressupostos teóricos que fundamentaram a presente pesquisa, focando em pressupostos que orientam o ensino de História na atualidade, como também, na Formação Continuada (FC) de professores para a Educação Básica, razão primeira dos MP.

O Capítulo III, através de uma análise documental, oferece breve síntese sobre o surgimento dos MP no país, em especial, o ProfHistória em Santa Catarina. Para isso, foram consultadas as legislações nacionais e aquelas específicas ao ProfHistória e aos dois programas Catarinenses em análise.

No Capítulo IV, descrevemos o percurso metodológico adotado neste estudo, apresentando o *corpus* documental e bibliográfico de nossa pesquisa, como também, os caminhos percorridos na construção dos dados e respectiva análise.

O Capítulo V contém a apresentação e a análise os dados, circunscrevendo-os no cenário nacional de desenvolvimento da PG e suas implicações ao EH na Educação Básica e à formação continuada de professores para o segmento educacional.

Por fim, trazemos nossas considerações, revisitando o percurso realizado e destacando as principais ideias discutidas ao longo do trabalho. Além disso, organizamos nossos resultados com a intenção de responder ao problema de pesquisa e sugerir direções para futuros estudos que possam contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o tema

## **2 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste capítulo, abordaremos alguns conceitos, temas e aspectos que, de diferentes maneiras, estão conectados à nossa temática de pesquisa. Não pretendemos esgotar esses assuntos, mas, sim, oferecer uma visão ampla que permita, ao final da leitura, criar novas conexões entre o Ensino de História (EH) e a formação continuada, ambos alinhados aos objetivos do ProfHistória.

Assim, o capítulo foi organizado em duas partes: na primeira, apresentamos uma breve trajetória do ensino de História no Brasil, abordando as mudanças a partir da década de 1950 e destacando as transformações ocorridas no EH no século XXI; na segunda parte, conceituamos a FC e analisamos como ela foi incluída nas políticas educacionais.

### **2.1 BREVE TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL**

O campo do EH é dinâmico e tem passado por constantes transformações, sobretudo, no Brasil. Ao longo da história, o EH desempenhou um papel significativo na construção e consolidação da identidade nacional brasileira, servindo como um instrumento poderoso para a compreensão do passado e a formação de uma visão crítica sobre o presente.

Dentro dos espaços escolares, as mudanças foram, especialmente, perceptíveis nos últimos 30 anos, por meio de propostas curriculares, investimentos na formação inicial e a crescente consciência de que a formação continuada é essencial para a promoção de uma educação de qualidade.

A partir da década de 1950, percebemos mudanças mais pontuais em relação ao ensino. Em um contexto de Guerra Fria (1947-1991), os ideais liderados pelos Estados Unidos passaram a exercer grande influência em vários cenários, inclusive, na educação. Uma questão presente era a defesa da postura neutra do professor em sala de aula, abstendo-se de opinar sobre acontecimentos do passado e do presente, em evidente contraste com o caráter político da disciplina. Em relação ao método de ensino, a autora Bittencourt (2008) destaca a utilização das chamadas “técnicas de ensino”, nas quais se buscava aplicar formas variadas de ensinar para garantir o aprendizado, diversificando as abordagens e promovendo, assim, um conhecimento histórico mais efetivo para os estudantes. Esse método, entretanto, estava

centrado em um conhecimento neutro, baseado na aplicação de técnicas (como leitura de textos, trabalho em grupo e passeios de estudo) e no aperfeiçoamento dessas técnicas, sem necessariamente repensar os conteúdos.

Enquanto isso, com a criação dos cursos de História nas universidades, havia uma preocupação em revisar os conteúdos escolares, crescendo, assim, o anseio em formar professores com uma base sólida, sendo essencial, para os professores universitários, repensar o ensino da História do Brasil, incorporando as novas pesquisas que se intensificavam naquele período (Bittencourt, 2018).

Na década de 1960, com a ditadura militar de 1964, a proposta para o ensino de História era “[...] a de contribuir para resolver a equação Estado-povo-nação sob uma história que deveria manter os pressupostos da civilização europeia e esse projeto servia como confronto às várias experiências de renovação das escolas experimentais” (Bittencourt, 2018, p. 141).

Nesse contexto, prosperou um ensino predominantemente de cunho positivista, no qual a “[...] concepção naturalista de homem; busca a neutralidade do pesquisador e tem como foco a explicação dos fenômenos” (Franco, 2016, p. 538). O EH foi profundamente marcado por essa base epistemológica.

Para a filosofia positivista de Augusto Comte, apenas as Ciências Naturais produziam explicações para perguntas científicas, caracterizando-se enquanto área do conhecimento como naturalista e empirista, superestimando a objetividade e dados quantificáveis, relegando a subjetividade dos cientistas (Freitas, 2023). Nessa perspectiva, a ênfase na produção do conhecimento se dá a partir do processo de observação do sujeito em relação ao objeto desconhecido. Orientada por essa perspectiva, a educação, a prática pedagógica, os materiais didáticos e, até mesmo, a formação dos professores estiveram navegando nessa corrente durante muito tempo e, talvez, ainda se faça presente em alguns recantos do imenso Brasil.

Na esteira dessa orientação epistemológica, o saber esteve pautado pela segmentação das disciplinas, não havendo diálogo entre elas e pouco espaço para o conhecimento cotidiano trazido pelo estudante. Em termos de ensino aprendizagem, a ênfase recaiu na memorização dos conteúdos, que deveriam ser transmitidos verticalmente, do professor aos alunos, portanto, perpetuados por uma educação acrítica, orientada por metodologias desestimulantes, desenvolvidas na ausência de participação estudantil e ressaltando a autoridade do professor (Freitas; Sousa, 2023).

Segundo Franco (2016, p. 539), é importante ressaltar alguns dos objetivos do positivismo:

Surge para laicizar a educação, difundir os valores burgueses, organizar a estabilidade social do Estado. Carrega, também, a intenção de organizar os processos de instrução com eficiência e eficácia. Sua perspectiva é de normatizar e prescrever a prática, para fins sociais relevantes (fins esses estabelecidos, em geral, exteriormente aos sujeitos que aprendem e ensinam). A partir do pragmatismo, são realçadas as questões da democracia e do preparo para a vida social, que talvez hoje estejam sendo representadas pelo empenho na formação de competências e habilidades, subsidiando um pressuposto pré-requisito à participação social e às políticas de avaliação e de regulação das práticas pedagógicas, agora inseridas na lógica neoliberal, com discursos de inclusão social, que, no entanto, vêm fragilizando os processos formativos de construção de humanidade. (Franco, 2016, p. 539).

O positivismo esteve presente em boa parte das ações pedagógicas escolares e não podemos esquecer que os conceitos filosóficos embasam as ações docentes. Mas esses conceitos não são únicos, muito pelo contrário, ao longo da história, tivemos uma série de correntes de pensamento conflitantes entre si e isso perpassou para o campo educacional, na medida em que o entendimento sobre ciência e produção do conhecimento ganharam diferentes interpretações.

Paralelamente ao positivismo, destacamos o marxismo e a Escola dos Annales e a História Social Inglesa como três influentes tendências historiográficas no cenário brasileiro, especialmente, a partir da década de 1970. A Escola dos Annales passou a enfatizar a história das mentalidades coletivas e as temáticas econômicas relacionadas aos aspectos mais amplos da sociedade, assim como a História Social Inglesa, que buscou resgatar a história das coletividades. Nesse contexto, outros sujeitos, originários de movimentos e lutas sociais, começaram a integrar a produção historiográfica e didática.

O marxismo teve grande influência na historiografia brasileira, permanecendo como base de diversas propostas curriculares e obras didáticas, sendo que “[...] o denominado ‘materialismo histórico’ serviu de base para a elaboração de muitas obras didáticas, condição que consolidou a organização de conteúdos da história das sociedades do mundo ocidental pelos modos de produção e luta de classes” (Bittencourt, 2008, p. 146).

Um dos grandes representantes do materialismo histórico-dialético na educação brasileira foi Paulo Freire (1996, 2020). Ele defendia que a escola é ao mesmo tempo reflexo de uma sociedade capitalista e opressora, mas é nesse mesmo espaço para uma educação libertadora da opressão, na medida que os sujeitos do processo (docente/discente) se educam pelo diálogo, a caminho de uma educação libertadora.

Na concepção marxista, “[...] a educação na sociedade existe para algo, nunca existe em si mesma, estando vinculada a certa concepção de sociedade e à construção (manutenção e/ou transformação) da mesma” (Freitas; Sousa, 2023, p. 11). Portanto, a prática pedagógica,

historicamente concebida de forma dicotomizada entre teoria e prática, passa a ser ressignificada, passa a ser a perspectiva da práxis.

Ainda na década de 1970, ocorreu uma grande mudança para o ensino de História, trazida pela Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, anexada ao Parecer nº 853/1971 (Brasil, 1971). Essa resolução incluía a disciplina de História em um núcleo comum, juntamente com Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), nos currículos do antigo 1º e 2º graus, correspondentes ao atual Ensino Fundamental e Médio. Durante essa década, mantiveram-se as mudanças nos métodos e técnicas de ensino, sem alterações substanciais nos conteúdos abordados. Além disso, houve investimentos consideráveis no ensino técnico, voltados especificamente para o ensino médio (Bittencourt, 2008).

A década de 1980 marcou a história do ensino brasileiro como um todo, dado o conjunto de mudanças que abarcou, entre elas, o início do processo de redemocratização do país, em 1985, a promulgação de uma nova Constituição Federal em 1988, (Brasil, 1988), que significou a obrigatoriedade do ensino fundamental pelo Estado, com extensiva e progressiva obrigatoriedade para o ensino médio. Além disso, indicou a formação básica comum com conteúdos mínimos assegurados para o ensino fundamental. Essa proposta de formação básica começou a se concretizar apenas na década de 1990.

A década de 1980 também marcou o crescimento de uma nova corrente historiográfica: a História Cultural. Surgida da aproximação entre História e Antropologia, essa abordagem abriu espaço para incluir trajetórias de povos antes ausentes na historiografia, promovendo o estudo da micro-história e conectando a história local à global. Atualmente, essa vertente é uma das possibilidades para o ensino de História nas escolas, pois aproxima os estudantes de contextos mais amplos e favorece uma identificação com o conhecimento histórico.

A década de 1990 trouxe grandes transformações para o ensino de História. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), sancionada em 1996, consolidou debates significativos sobre educação, com foco no acesso (na disputa entre ensino público e privado) e, conseqüentemente, na formação docente e nas questões relacionadas ao ensino (Brasil, 1996).

Nos cursos de História, a dicotomia entre pesquisa e ensino assumiu novos contornos, já que a formação inicial de professores passou a se alinhar com as diretrizes estabelecidas pela LDB. Como observa Ferreira (2016), existia uma resistência entre os docentes em abordar o ensino do componente nas graduações em História, mantendo a formação predominantemente voltada para a pesquisa histórica e relegando a preparação para o ensino a poucas disciplinas.

Em 1997, são implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, entre outros pontos importantes, trouxeram os professores para o centro das discussões, focando não apenas no ensino, como era feito nas décadas passadas, mas na relação entre ensino e aprendizagem. Um importante ponto a destacar é a oficialização, em âmbito nacional, da separação das disciplinas “Geografia” e “História” nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, marcando o fim de décadas de lutas e críticas a essa união.

Os PCNs marcam a importância da História para a Educação Básica, assim como a organização curricular da disciplina, propondo a divisão por eixos temáticos, sendo dois para os anos iniciais e dois para os finais do Ensino Fundamental.

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel e à importância da disciplina, o Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia. Em relação aos conteúdos (o que ensinar), aos saberes históricos selecionados, o documento curricular propõe uma organização em torno de eixos temáticos, desdobrados em subtemas. Para os quatro anos iniciais do Ensino fundamental, o estudo de dois eixos temáticos [...] Para os anos finais do Ensino fundamental, os PCNs propõem outros dois eixos temáticos: I) História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho; II) História das representações e das relações de poder, desdobrada, também, em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e cultura no mundo contemporâneo. (Silva; Fonseca, 2010, p. 18).

O trabalho por eixos temáticos representou um desafio teórico e metodológico para os professores, mas foi instituído para enfrentar problemas como a evasão escolar a partir dos 4º e 5º anos e para viabilizar discussões em torno de grupos sociais, como mulheres, negros e indígenas.

Segundo Bittencourt (2008), os PCNs direcionados para o 5º ao 8º ano tinham como preocupação os métodos e conteúdos trabalhados pelos professores. Assim, passou a ser valorizada a “[...] concepção metodológica de EH que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes e que valoriza reflexões sobre as relações com a história” (Brasil, 1998b, p. 47). Ou seja, caberia ao professor elaborar um programa pautado nas proposições estabelecidas nos PCNs, o que conferiu certa autonomia à prática docente, mesmo com a criação de parâmetros curriculares a serem seguidos.

Os PCNs referentes à História trazem uma crítica à história tradicional, impulsionada pela influência das novas tendências da História, em especial, a da chamada Nova História, na qual múltiplos sujeitos passaram a ser objeto de análise.

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas, também, pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história

social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais. (Brasil, 1998b, p. 27).

Portanto, na década de 1990, são perceptíveis as mudanças no EH e também em relação as bases epistemológicas críticas que passaram a ganhar mais espaço tanto nos centros acadêmicos, como nas escolas.

Um aspecto importante para compreender a produção historiográfica e o ensino de História no Brasil foi a criação da Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), em 1961, com o objetivo de ampliar o diálogo e o intercâmbio de conhecimentos entre os professores do ensino superior.

As discussões nos simpósios da ANPUH tinham como foco o ensino universitário e a produção acadêmica. Em 1988, entretanto, um grupo de pesquisadores criou o *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História* e, em 1993, o *Encontro de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH)*, com o objetivo de discutir questões sobre o ensino de História e as configurações da disciplina.

No ano de 1993, a ANPUH passou a acolher em seus espaços de debate, além de professores universitários, também professores da educação básica que foram aceitos como membros, representando a união de todo profissional que atua no campo da História, com a finalidade de defender direitos e interesses desses profissionais. Esse foi um passo importante para o reconhecimento do espaço escolar como promotor de conhecimento e pesquisa. Dentro desse contexto, outro ponto significativo foi a criação do Grupo de Trabalho (GT) de Ensino de História e Educação dentro da ANPUH, encontro de Belo Horizonte, em 1997, promovendo encontros e discussões acerca dos desafios e possibilidades do ensino de História na Educação Básica, com a participação dos docentes atuantes nesses espaços.

## 2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI

No século XXI, o EH resulta, em boa medida, das mudanças e dos avanços promovidos no final do século XX, quando surgiram inquietações e novas tentativas de ultrapassar o ensino de História dos séculos anteriores, que frequentemente não atendia às demandas entre a produção do conhecimento histórico em instituições universitárias e o conhecimento histórico escolarizado. Nesse sentido, damos destaque a algumas tensões evidenciadas:

Vemos a manifestação dessa tensão nas temáticas perseguidas pelas pesquisas acerca do Ensino de História, como a superação de práticas pedagógicas baseadas na passividade e na memorização dos estudantes; pelo enfrentamento de novos significados para as relações entre estudantes e professores; a formação de professores; problemáticas envolvendo a cultura escolar; o uso de novas linguagens e tecnologias em sala de aula; a produção, difusão e usos dos livros didáticos de história, dentre outras, permeadas por tons de urgência e esperança. (Mistura; Caimi, 2020, p. 108).

Nas duas primeiras décadas do século XXI, observamos a organização dos currículos escolares influenciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a reestruturação dos currículos universitários em conformidade com as leis e normativas estabelecidas no século anterior. No campo do EH, nota-se um movimento crescente de oposição à abordagem centrada, exclusivamente, em fatos e personagens históricos, com uma defesa mais robusta de temáticas e metodologias que dialoguem diretamente com a realidade dos estudantes.

Em termos de políticas públicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, pode ser considerada um marco para o componente, pois, além da organização curricular, estabeleceu atribuições para a prática docente, além de “[...] metas e direcionamentos para a História, buscando compreender qual o modelo de disciplina queremos e o que o ensino, em geral, necessita” (Monteiro, 2021, p. 10). Uma educação baseada em um modelo curricular produz sujeitos a quem são atribuídas identidades (classe, gênero, etnia etc.) e também subjetividades, projetando a sociedade que se pretende formar.

Uma das críticas à BNCC em relação ao EH é a não superação de um currículo eurocêntrico. A base comum referente aos conteúdos não sofreu grandes alterações, havendo apenas a inclusão de mais conteúdos. Antes mesmo da implantação da BNCC, Bittencourt (2008, p. 159) já alertava sobre a necessidade de priorizar a história do Brasil.

O já bastante criticado pressuposto eurocêntrico, que tem presidido a seleção dos conteúdos escolares, pode ser substituído por intermédio de uma reflexão mais aprofundada acerca do próprio conceito de história mundial ou da chamada história da civilização. A história do Brasil precisa necessariamente ser e estar integrada à história mundial para que seja entendida as articulações com a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se antes, de não omitir outras histórias de nossa herança americanas e africanas.

A versão final da BNCC, portanto, não conseguiu superar algumas limitações já discutidas ao longo dos anos e manteve a centralidade de conteúdos e temáticas ligadas à herança europeia, perdendo a oportunidade de promover uma verdadeira reforma curricular. Isso se torna especialmente evidente ao não nos aproximarmos das histórias de nossos vizinhos latino-americanos e, ao não redimensionar a importância de outras narrativas, como as

indígenas e afro-brasileiras. Júnior (2016, p. 104) aponta uma questão importante sobre esse tema:

Deter-se a refletir sobre os sentidos e significados de conteúdos e conceitos atinentes ao que se ensina e se aprende no ensino de história. Para ensinar história, de forma que o estudante se aproprie dos saberes históricos, relacione-os com a vida prática, na perspectiva da construção de futuros, é imperativo superar o eurocentrismo. Nesse processo, é importante que o docente use da arte de seduzir, e, assim, contribua para que o aluno elabore um sentimento de pertença à história.

Nesse contexto, percebemos o papel do docente enquanto mediador do conhecimento. Esse profissional tem a responsabilidade de significar o aprendizado dos estudantes, considerando não apenas os documentos oficiais, mas também a realidade e as necessidades do ambiente escolar. Por isso, a importância de uma formação inicial e continuada que embasem as experiências docentes, construindo conhecimentos que tenham uso e valor social significativos para os discentes.

Concomitante às mudanças na legislação em relação à Educação Básica, no campo do Ensino Superior (ES), observamos igualmente uma série de reformulações curriculares direcionadas ao ES como um todo, que impactaram os cursos de licenciatura em História. Essas reformulações trouxeram um aumento das horas de práticas de ensino ou estágio supervisionado, representando um olhar mais atento às demandas das escolas e às necessidades dos futuros professores, que, muitas vezes, tinham pouco contato com o universo escolar durante a graduação. Aqui reside uma questão importante sobre o papel da universidade na formação do professor de História e na preparação desse futuro profissional. Apesar das universidades terem reestruturado seus currículos para minimizar as deficiências dos cursos de graduação, a formação inicial ainda não contempla todas as demandas que o recém-formado enfrenta ao ingressar na sala de aula. Mas será que ela conseguiria atender a essas demandas?

Santos (2019) defende que as universidades devem formar um tipo de profissional reflexivo. Segundo a autora, é necessário que os professores compreendam que teoria e prática são partes de um todo que interagem de forma dialética, fazendo parte de um processo em que “[...] a reflexão guia e constitui a prática, e a prática guia e constitui a teoria” (Santos, 2019, p. 19). Essa integração só pode ser alcançada por meio do trabalho, ou seja, da prática profissional, e uma formação reflexiva pode ajudar os docentes a desenvolverem seu trabalho de forma mais eficaz.

Outras demandas incluem uma revisão das práticas de ensino, especialmente, em contraponto ao modelo tradicional. Nesse arcabouço de mudanças, surgem diversos desafios para o Ensino de História na Educação Básica, que vão “[...] desde a escolha do livro didático,

dos materiais de suporte, dos textos suplementares e complementares, até as escolhas dentro do conteúdo que representarão os recortes e as abordagens temáticas” (Monteiro, 2019, p. 68).

Nesse contexto, concepções historiográficas diversificadas ganharam destaque nas primeiras décadas do século XXI, tanto na pesquisa histórica quanto no EH. As investigações nesses campos buscam novas interpretações para temas tradicionais e exploram novos objetos de estudo. A história do cotidiano, “[...] a história regional e as histórias locais têm sido abordadas em diversas publicações, refletindo-se nas propostas curriculares e em materiais didáticos” (Bittencourt, 2008, p. 138-139). Além disso, nas últimas duas décadas, estudos sobre relações de gênero, relações étnico-raciais, patrimônio cultural têm um fluxo crescente nas pesquisas, gerado por demandas sociais de nossa época.

É nesse circunstância que emergem propostas e programas voltados para o desenvolvimento do campo do EH e, sobretudo, para a promoção de mudanças que impactem diretamente a Educação Básica. Essas iniciativas buscam auxiliar os professores de História a compreender e se engajar nos caminhos delineados pelo EH como área do conhecimento. A proliferação e o sucesso dos MP com ênfase no EH também se inserem nesse cenário, pois esses programas mantêm uma relação direta com o ambiente escolar e exigem que seus discentes sejam docentes em pleno exercício do magistério.

Os MP geraram desconfiança em seu início. Severino (2006) expressou sua discordância, argumentando que essa modalidade não formaria profissionais com as habilidades necessárias para desenvolver pesquisa, como os formados nos programas acadêmicos. Contudo, o ProfHistória não parece ser um equívoco, mas, sim, um terreno fértil – embora com ambiguidades – para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores da Educação Básica. Nesse quadro, os professores podem adquirir posicionamentos mais críticos e bem fundamentados sobre suas práticas, a ponto de serem capazes de oferecer indicativos a seus pares na Educação Básica. Esses indicativos são fundamentados teoricamente e derivam do exercício metodológico associado ao rigor conceitual que a pesquisa acadêmica exige. De acordo com Bittencourt (2022, p. 18),

O programa ProfHistória demonstra que a área do EH é dinâmica e pode ser pensado como um ambiente multifacetado, no qual existe uma preocupação da articulação entre a pesquisa histórica e o ensino. Neste íterim, conceitos chaves (como: identidade, cultura, cidadania, gênero) são ressignificados e colocados como um ponto de discussão com fins pedagógicos e trabalhados na sala de aula.

O ProfHistória, por exemplo, suscitou questões práticas de sala de aula, abordando temáticas diferenciadas, metodologias que promovem maior participação discente, o uso de tecnologias nas aulas e a utilização de fontes históricas, entre outras. Além disso, conforme

Monteiro e Rossato (2023), a dimensão propositiva é construída a partir de uma teoria que embasa as atividades propostas, sempre destacando a relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento produzido na escola.

A leitura e a análise das dissertações permitiram, assim, descortinar um horizonte no qual as mudanças referenciadas nas pesquisas sobre ensino de História, desenvolvidas nas duas décadas iniciais do século XXI, afirmam possibilidades de um ensino comprometido com uma leitura de mundo historicamente fundamentada. Horizonte no qual é possível, também, reconhecer possibilidades de autoria docente desenvolvida no diálogo entre escola e universidade, expressando uma potencialidade de docência na educação básica que ainda tem muito a ser desenvolvida e a contribuir para a formação e a agência cidadã de nossos estudantes crianças, jovens e/ou adultos. (Monteiro; Rossato, 2023, p. 56)

As autoras, ao analisarem as dissertações do ProfHistória, destacaram as potencialidades do diálogo entre a universidade e a escola e como essa troca pode ser benéfica para o EH, sendo concretizada por meio dos MP.

### 2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No cenário brasileiro e também em contextos internacionais, há uma luta histórica permeada por discussões e tensões acerca da formação dos profissionais da educação, em especial, no que se refere à pesquisa e às suas contribuições para o contínuo aprimoramento das estratégias pedagógicas. A busca por métodos diferenciados para promover o ensino e a aprendizagem é um desafio constante.

A concepção de Formação Continuada (FC) de professores é amplamente discutida por diversos autores, tanto no Brasil quanto no exterior. Esse vasto campo conceitual tem atraído o interesse de estudiosos, que reconhecem sua complexidade. Amador (2019), ao examinar a bibliografia sobre o tema, constatou que o termo “formação” é polissêmico, ou seja, carrega múltiplos significados e variações, dependendo das concepções de mundo, educação e sociedade, assim como das diferentes formações e trajetórias intelectuais dos autores que o abordam. Ao longo do tempo, a ideia de formação continuada tem sido reconfigurada de acordo com as necessidades e perspectivas educacionais de diferentes contextos e épocas.

Na atualidade, o termo “Formação Continuada” parece ser o mais utilizado e aceito entre os pesquisadores, em especial, por enfatizar a ideia de ação contínua no processo de desenvolvimento docente. Ele sugere um processo de aprimoramento constante, alinhado às necessidades dinâmicas da sociedade e do campo educacional. A noção de uma formação que

ocorre de maneira contínua e integrada ao cotidiano do professor é mais condizente com o cenário educacional contemporâneo, e é nesse contexto que este estudo se insere.

No entanto, para compreendermos melhor o conceito, é necessário revisitar o pensamento de alguns autores que ajudaram a definir a FC, reconhecendo suas diferentes nuances e implicações para a prática docente. Assim, pretendemos explorar esse conceito de forma mais aprofundada e apropriada, alinhando-o aos desafios e necessidades da Educação Básica e à formação de professores nos dias de hoje.

### **2.3.1 O que é a Formação Continuada?**

Amador (2019) reforça que a FC não se limita à aquisição de novos saberes, mas está intrinsecamente relacionada à prática reflexiva, onde o docente é instigado a relacionar teoria e prática, analisando suas ações e buscando soluções para os desafios enfrentados em sala de aula. Essa concepção de FC se alinha com a ideia de uma formação que é vivenciada ao longo de toda a carreira, o que a diferencia de outros conceitos mais pontuais, como “aperfeiçoamento” ou “capacitação”, que, muitas vezes, referem a eventos ou cursos de curta duração sem continuidade ou aprofundamento.

Dessa forma, o conceito de FC defendido por Amador (2019) se coloca como um processo integrador, que visa não apenas a atualização, mas a transformação do fazer pedagógico a partir de uma postura crítica e reflexiva do professor em seu ambiente de atuação. Para o autor, entender o conceito de FC é importante e, para isso, ele recorreu a uma revisão bibliográfica e chegou a uma definição:

A formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Esta deveria estar presente quer em cursos formais quer em informais, suprimindo distanciamentos teórico/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade. (Amador, 2019, p. 164-165).

Nessa direção, questionamos: o que pode ser contemplado pela FC? Gatti (2008, p. 57) apresenta um conceito de formação que ora se restringe a “[...] cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério”, ora é tomado de maneira ampla, como qualquer atividade que contribua para o desempenho

profissional. A partir dessa visão, a FC abrange tanto a educação formal quanto experiências mais informais que impactam o aprimoramento docente.

Uma crítica recorrente à FC é a passividade com a qual as escolas muitas vezes se inserem nesse processo. Em várias situações, a formação ocorre de fora para dentro, onde os professores são tratados como receptores passivos de conteúdos, que nem sempre estão alinhados aos desafios diários da sala de aula. Nóvoa (2022) aponta como uma falha significativa na FC. Para o autor, a formação deve emergir do próprio contexto escolar, com apoio robusto das universidades, mediação das secretarias de educação e articulação com as políticas públicas. Isso cria um processo formativo mais autêntico e relevante para os professores e para as próprias escolas, no cumprimento do seu papel social.

A participação das Instituições de Ensino Superior (IES) na FC de professores é uma diretriz comum em documentos oficiais, recomendando que secretarias de educação, escolas e professores busquem parcerias com as universidades. No Regimento do ProfHistória, por exemplo, o programa tem como objetivo principal “[...] proporcionar a formação continuada para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica” (ProfHistória, 2023a). Assim, o Programa alinha-se às demandas da formação continuada, oferecendo um espaço acadêmico para o desenvolvimento crítico e reflexivo da prática pedagógica.

A existência de políticas públicas é essencial para garantir que o docente tenha as condições necessárias para participar e promover essas formações, tanto em seu local de trabalho, um espaço significativo de formação, quanto em outros ambientes propícios para o desenvolvimento de sua profissionalidade. Nesse sentido, elencamos alguns pontos-chave para entender como o Estado brasileiro concebeu a formação dos professores nas leis e normativas.

### **2.3.2 A formação continuada de professores nas políticas educacionais**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foi criada em um contexto histórico marcado por profundas transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil, após o fim da ditadura militar (1964-1985) e em meio ao processo de redemocratização do país (Brasil, 1996). Esse cenário de mudanças trouxe à tona debates acirrados entre diversos grupos, incluindo a iniciativa pública e privada, quanto aos rumos da educação no país. A LDB tornou-se um marco ao organizar a educação brasileira, refletindo essas discussões e as diferentes concepções de sociedade e educação.

No que diz respeito à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a LDB trata o tema com atenção especial no **Título VI**, dedicado aos “Profissionais da Educação” (Brasil, 1996). Nos artigos 61 ao 65 deste Título, a lei estabelece diretrizes fundamentais para a formação desses profissionais, tanto no início de suas carreiras quanto ao longo de sua prática docente.

Artigo 62. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (Brasil, 1996, n.p.).

Importante destacar que a LDB expõe dois pontos importantes para que se implemente a formação dos professores, especialmente, no Artigo 62 e o Artigo 66, nos quais destacamos: o regimento colaborativo entre os entes federativos para a promoção da formação inicial e continuada e a menção da pós-graduação *stricto sensu* na preparação dos professores.

Conforme apontam Silva e Nunes (2020), a LDB expressa uma clara intenção de valorizar os professores, promovendo a FC como um meio de alcançar os objetivos da educação básica, que incluem o pleno desenvolvimento dos estudantes. De acordo com os autores, o objetivo dessa lei é assegurar uma educação de qualidade socialmente referenciada, capaz de produzir efeitos significativos na realidade dos estudantes e da sociedade.

A partir dessa previsão legal, diversos documentos e proposições foram criados ao longo dos anos, desenvolvidos em cooperação entre os entes federativos para garantir que a formação dos professores estivesse alinhada com a LDB. Isso permitiu a criação de programas e políticas que visam proporcionar aos profissionais da educação os recursos necessários para se capacitarem e atingirem os objetivos definidos. Esse entendimento sobre a FC tem evoluído com o tempo, à medida que novas pesquisas são divulgadas e debates com professores, especialistas e outros atores educacionais foram promovidos. As discussões contínuas ajudaram a moldar uma visão de formação docente que vai além da mera atualização técnica, integrando reflexões críticas sobre a prática pedagógica e as necessidades do contexto escolar.

Assim, nessa construção histórica, é importante analisar alguns documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE).

As DCNs ganharam documento próprio em 1998 (Brasil, 1998b), tratando-se de um conjunto normativo para a organização da Educação Básica, orientado às escolas públicas e

privadas acerca da organização, desenvolvimento e avaliação de suas ações pedagógicas, destacando-se a busca por uma maior organicidade entre as políticas e os processos educativos. Uma nova versão das DCNs foi publicada em 2013, passando a ser chamada de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e o texto ganhou novos contornos, ao “[...] estabelecer a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p. 4). Nessa versão, no “Capítulo IV – O professor e a formação inicial e continuada”, são estabelecidos direcionamentos para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

No Artigo 57 § 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (Brasil, 2013, p. 78-79).

O que fica perceptível no documento é que os estabelecimentos de ensino são responsáveis pelas competências necessárias para o desempenho da função. No entanto, não traz propostas mais específicas para a concretização das diretrizes ou dos avanços que a formação de professores demanda. Por outro lado, considera que a operacionalização do que está previsto em lei exige outros ordenamentos e providências para que sua implementação ocorra nos espaços previstos.

No âmbito da formação inicial de professores, uma iniciativa de destaque foi a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), lançado em 2009 e formalizado pelo Decreto nº 7.219/2010 (Brasil, 2010). Conforme descrito neste documento, seu principal objetivo é “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2010, p. 1).

O contato dos graduandos com a escola oferece uma preparação complementar na formação dos futuros professores. Nesse sentido, Gatti *et al.* (2014, p. 58) destacam que o programa proporciona “[...] a possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles”, características consideradas valiosas para a formação inicial docente. Desde sua implementação, o PIBID consolidou-se como um projeto de grande relevância para as licenciaturas.

Outro ponto relevante se refere à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o PNE para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014). Essa legislação destaca a importância das responsabilidades compartilhadas entre os diferentes entes federativos, com o objetivo de assegurar a qualidade da educação em âmbito nacional. Com um total de 20 metas, a FC de professores para a Educação Básica figura fortemente na Meta 16, que orienta para a garantia de que pelo menos metade dos professores da Educação Básica tenha formação em nível de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). Em relação às ações para que a meta obtenha êxito, algumas estratégias são elencadas:

Meta 16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. **Estratégias:** 16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica. (Brasil, 2014, grifo nosso).

Duas informações contidas nas estratégias são significativas para nosso estudo. A primeira consiste na colaboração das instituições públicas de educação superior na formação de professores, ou seja, as IES públicas teriam um papel importante na articulação entre os entes federados, com vistas à formação continuada dos docentes. Outro item essencial para a formação de professores é a disponibilidade de bolsas de estudo para manter e estimular esses profissionais a ingressarem em cursos de pós-graduação, devido à defasagem salarial enfrentada por boa parte dos professores das redes públicas de ensino.

No Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE do decênio 2014-2024, ao divulgar os resultados parciais em 2022, especificamente no que tange à Meta 16, é possível observar os avanços conquistados durante os últimos anos. O documento apresenta dados do período de 2013 a 2021:

O percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação aumentou, no período de 2013 a 2021, de 30,2% para 44,7%. Caso seja mantido esse ritmo de crescimento, será possível atingir a meta de 50% até 2024. 2. O crescimento no percentual de professores com pós-graduação nesse período se deveu particularmente à titulação em nível de especialização. Em 20 21, 40,7% dos docentes na educação básica possuíam o nível de especialização, 3,3% de mestrado e 0,8% de doutorado. (Brasil, 2022, p. 354).

Apesar do aumento no índice de professores da Educação Básica com pós-graduação (PG), particularmente, em nível de especialização, os dados em nível *stricto sensu* ainda se

mostram muito aquém das porcentagens ideais, sendo apenas 3,3% dos professores com mestrado e apenas 0,8% com doutorado (Brasil, 2022). Em 2013, havia 1,6% de docentes da rede pública de Educação Básica com mestrado no país, com um crescimento de 1,7% até o ano de 2021 (Brasil, 2022).

Até a criação dos MP, no que se refere às diferenças na formação ao cursar uma PG *lato sensu e stricto sensu*, Saviani (2017) destaca a separação entre esses dois programas, pois, enquanto o primeiro visa o ensino, o segundo é direcionado especificamente para a pesquisa:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, [...] se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores. (Saviani, 2017, p. 4-5).

Em um primeiro momento, poderíamos pensar que os cursos *lato sensu* são uma opção mais viável e eficiente para a FC de professores, e realmente cumprem o papel de promover o aprofundamento e aperfeiçoamento do docente em um determinado tema. No entanto, proporcionar ao professor o estímulo à pesquisa é essencial para sua práxis enquanto educador, sendo essa uma grande contribuição dos MP.

Nos últimos anos, ocorreram uma série de tentativas de implementação de diretrizes nacionais para a formação de professores que atuam na Educação Básica. A última delas foi a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2020a), que “[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Esta é a última versão de uma série de resoluções instituídas desde 2015.

A Resolução, entretanto, sofreu diversas críticas, sobretudo, por vincular a formação de professores à BNCC, ou seja, atrelou a formação majoritariamente à “competência” do professor em seguir os postulados presentes na BNCC, não levando em consideração as diferentes variáveis presentes na formação inicial e continuada (como investimento financeiro e projetos compatíveis com as realidades locais). Além disso, o documento é considerado, por alguns autores, um retrocesso em relação à resolução anterior, a CNE/CP nº 2, de 2015 (Brasil, 2015). Conforme Dourado e Siqueira (2020, p. 844),

Assenta-se no campo dos interesses públicos e na defesa de uma formação docente que compreenda os processos sociais mais amplos e que consiga, nesse contexto, apreender os processos educativos escolares e não escolares. Sem ampla discussão e

atrelada à proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontra-se a segunda Resolução CNE CP 02/2019 caracterizada pelas entidades em defesa da educação como retrocesso e descaracterização da formação de professores. (Dourado; Siqueira, 2020, p. 844).

Entre discussões, leis, resoluções e portarias, a questão da formação inicial continua sendo uma questão em aberto no Brasil. Os entes federados, especialmente, na FC, disponibilizam formações que, muitas vezes, não estão de acordo com as necessidades reais das escolas. Acabam por atrelar o ensino-aprendizagem à presença apenas do professor em sala de aula, sem levar em conta todas as outras demandas que deveriam ser contempladas em uma formação.

Ao trazer para o nosso contexto regional, analisamos outro documento: o Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina, aprovado pela Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015 (Santa Catarina, 2015), que compreende o decênio 2015-2024. Esse plano apresenta 19 metas e inúmeras estratégias para a concretização, assim como o PNE.

A Meta 16, que trata da formação continuada dos docentes, eleva o percentual do PNE, que é de 50%, para 75% de professores com nível de PG. Além disso, elenca sete estratégias para o alcance dessa meta, todas direcionadas à FC via pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*:

**Meta 16: Formar 75%** (setenta e cinco por cento) **dos professores da educação básica em nível de pós-graduação** até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. Estratégias: **16.1** Consolidar política estadual de formação, em nível de pós-graduação, de professores da educação básica, definindo diretrizes estaduais, áreas prioritárias, instituições formadoras. **16.2** Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para o dimensionamento da demanda por formação em cursos de pós-graduação, para fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas e comunitárias de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e Municípios. **16.3** Consolidar programa definido em legislação, de **afastamento remunerado dos professores, para cursar pós-graduação**. **16.4** Possibilitar a mobilidade de docentes em cursos de pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, com licença remunerada durante o período em que estiver cursando. **16.5 Ampliar e garantir a oferta de bolsas de estudo integral de pós-graduação** dos professores e demais profissionais da educação básica. **16.6** Diagnosticar, consolidar e garantir políticas públicas que atendam efetivamente as demandas específicas de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado aos professores que lecionam nas escolas do campo, indígenas e quilombolas. **16.7 Garantir programas de formação de professores e profissionais da educação básica e suas modalidades, a oferta de cursos de pós-graduação – lato sensu e stricto sensu – vagas, acesso e condições de permanência nas instituições de ensino superior públicas e comunitárias.** (Santa Catarina, 2015, p. 30-31, grifos nossos).

A meta de 75% de professores com PG se justifica porque, segundo o 7º relatório anual de monitoramento e avaliação do PEE, em 2014, um percentual de 46,3% dos docentes da educação básica do estado de Santa Catarina já possuía o título de PG e, por esse motivo, a meta

do estado ultrapassou a nacional. Ainda de acordo com o documento, em 2021, a proporção de professores com essa formação subiu para 60,9%, ou seja, um aumento de 14,6% em relação ao ano de 2014 (Santa Catarina, 2022).

Esse crescimento no número de pós-graduados, que abrange não só professores atuantes em sala de aula, mas todo o conjunto de profissionais da educação, é um indicador de algumas medidas, como: a ampliação da oferta de cursos nas opções Educação a Distância (no formato *lato sensu*) e presenciais; a interiorização de programas de mestrado e doutorado; a necessidade de qualificação docente da educação básica em Santa Catarina; e a concessão de afastamento remunerado e bolsas de estudo para o quadro efetivo dos profissionais da educação do estado. Sobre este último aspecto, seguindo o Estatuto dos Servidores Públicos Civis, Lei nº 6.745/1985 (Santa Catarina, 1985), o governo de SC lançou portarias específicas para viabilizar essa meta.

Em 2023, após muita pressão de professores, sindicatos e parlamentares, foram definidos, pelas Portarias nº 1409 e 1410, de 2 de junho de 2023 (Santa Catarina, 2023a, 2023b), os critérios para a participação em um processo seletivo, no qual foram disponibilizadas 100 vagas, sendo 70 para professores e 30 para os demais cargos, como Assistente Técnico-Pedagógico, Especialista em Assuntos Educacionais, Assistente de Educação e Consultor Educacional. Essa iniciativa, embora não tenha sido uma oferta direta aos profissionais da educação, mas uma conquista baseada em muita luta da categoria, representou um importante avanço em termos de formação continuada desses profissionais.

Outra questão importante, que está presente no PEE, é a concessão de bolsas de estudo integrais de pós-graduação. Apesar de constar no plano, dificilmente esta ação é implementada. Entre o período de 2019 a 2022, até houve a concessão de algumas, por meio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU/FUMDES), que concedeu bolsas de estudo parciais e totais para estudantes de pós-graduação. Entretanto, desde 2022, o programa foi descontinuado.

Se olharmos historicamente para as conquistas da educação no Brasil, é inegável que houve avanços em todos os aspectos, desde o processo de ensino-aprendizagem até em relação às questões estruturais. No entanto, ainda existe um longo caminho a percorrer.

### 3 OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NO BRASIL E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, pontuamos alguns acontecimentos históricos que marcaram o surgimento PG profissional no Brasil, através de uma política inovadora, que vem impactando a Educação Básica, em termos de ensino e de formação docente.

Atualmente, a PG é pujante no país, tendo alcançado números expressivos em rankings internacionais. Por exemplo, em termos de produção científica, o Brasil ocupa o 14º lugar, o que é indicativo de uma política nacional de pesquisa e PG consolidada. Portanto, neste capítulo, será demonstrada a origem dos MP, em especial, do Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória. Por fim, abordaremos o ProfHistória em Santa Catarina.

Assim, aqui, procuramos responder à primeira pergunta de pesquisa: (i) como, historicamente, os mestrados profissionais na área de Ensino de História se estabeleceram no Brasil e em Santa Catarina, sob quais demandas, ênfases e perspectivas para a Educação Básica?

#### 3.1 OS MESTRADOS PROFISSIONAIS: SUA NATUREZA E OBJETIVOS

Um MP, diferente do acadêmico, possui uma inserção direta na Educação Básica, nasce para isso, para desenvolver pesquisas sobre a realidade da Educação Básica. Conforme argumentamos, nasce da necessidade de uma maior articulação entre a universidade e a Educação Básica e, nesse sentido, a PG *stricto sensu* foi chamada a dar sua contribuição, promovendo estudos e reflexões sobre as problemáticas vividas no cotidiano da escola, bem como para contribuir com a FC dos docentes que lá atuam.

A existência do MP segue a lógica da aplicação mais direta do conhecimento construído durante o curso em ações práticas e necessárias à atuação profissional. A Portaria Normativa nº 17, de 2009, que regulamenta os MP, define esse ideal em seu artigo 4º, onde trata dos objetivos: “I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (Brasil, 2009).

Os anos entre 1995 e 2009 foram determinantes para a criação e regulamentação da pós-graduação a nível profissional, especialmente, com as suas portarias de reconhecimento e regulamentação, em nível de mestrado.

A Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009, criou oficialmente a modalidade MP na PG *stricto sensu* no Brasil, estabelecendo normas específicas para o credenciamento de propostas, funcionamento e avaliação desses programas (Brasil, 2009). No entanto, a discussão sobre uma alternativa aos mestrados acadêmicos não era novidade. Desde 1995, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lançou o documento *Capes: Metas da Atual Gestão* (Brasil, 1995a), a possibilidade da criação dos MP havia sido levantada em um projeto de revisão da PG no país, visando atender a uma demanda específica da Educação Básica em termos de FC dos profissionais que atuam nesse segmento educacional, diferenciando-se do mestrado acadêmico em alguns aspectos.

O projeto dos MP surgiu, então, como uma inovação na área educacional, no âmbito da PG *stricto sensu*, pois, até aquele momento, a academia brasileira ocupava-se essencialmente dos mestrados e doutorados acadêmicos. Segundo a Capes, o MP é uma modalidade de PG *stricto sensu* “[...] voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho” (Brasil, 2009). Assim, o MP pressupõe ações de natureza prática e necessárias à atuação profissional nas respectivas áreas do conhecimento.

No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor as suas atividades, sejam estas de interesse mais pessoal ou mais social. (Ribeiro, 2005, p. 15).

A modalidade profissional, desse modo, tem a especificidade de propor atividades práticas na Educação Básica, no percurso da pesquisa, ou seja, existe todo um caminho teórico-metodológico a ser percorrido, culminando em uma proposta inserida no contexto da área desejada.

No Quadro 1, apresenta-se o conjunto de documentos legais que orientaram a criação dos MP no Brasil, destacando seu foco, objetivos e especificidades. É importante compreender que os MP passaram por uma série de adequações ao longo dos anos, visando melhor atender a realidade a que se destinam. Os critérios de avaliação demonstram esse esforço, na medida em que a Capes começou a avaliar a qualidade dos programas.

Quadro 1 - Portarias de Recomendação, Reconhecimento e Regulamentação dos Mestrados Profissionais.

Documentos	Conteúdo/Objetivos	Fonte
Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995.	Procedimentos apropriados para recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrados dirigidos à formação profissional.	Disponível em: <a href="https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2184/portaria-capes-n-47">https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2184/portaria-capes-n-47</a>
Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998.	Essa nova portaria revoga a Portaria nº 47, de 1995, sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e propôs nova portaria que dispõe sobre os critérios de avaliação dos MP.	Disponível em: <a href="https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=858">https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=858</a>
Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.	Regulação da Capes que autoriza o funcionamento dos mestrados profissionais, modalidade de formação pós-graduada <i>stricto sensu</i> .	Disponível em: <a href="https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2074/portaria-normativa-n-17">https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2074/portaria-normativa-n-17</a>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os documentos normativos apresentados no Quadro 1 demonstram, por meio das portarias, a criação e regulamentação dos MP promovidas ao longo de mais de uma década. Eles elucidam o que seriam, de fato, os MP, seus diferenciais em relação aos acadêmicos, seus objetivos, modalidades de oferta, entre outros pontos que geraram tensão e discussão.

É importante destacar o papel da Capes e respectivas Comissões nesse contexto, seja na busca pela implementação da profissionalização por meio de cursos de PG ou na busca por sua excelência, como demonstra Barros, Valentim, Melo (2005, p. 129-130):

O papel da Capes tem sido decisivo, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade requerem. Dentro desse contexto, o mestrado profissional vem ocupar lacunas criadas por uma demanda latente, mais expressiva em determinadas áreas do conhecimento do que em outras, interessadas em avançar sob o aspecto de uma formação profissional altamente qualificada e também de uma produção intelectual com forte cunho de aplicação imediata, diferenciando-se daquela fundamentalmente acadêmica em função da clientela preferencial e do produto final a ser obtido.

O foco dos programas de PG na profissionalidade docente, com o objetivo de qualificar o profissional, é uma das demandas da educação voltada para o trabalho. O caráter produtivista da educação, como define Saviani (2015), passou a orientar as diretrizes educacionais, inclusive, no desenvolvimento da pesquisa. O autor aponta que, a partir da década de 1930, as mudanças e reformas na educação estiveram relacionadas às demandas da produção. Em sua análise, as reformas educacionais (e do ensino) passaram a se alinhar às preferências do mercado, produzindo profissionais mais bem qualificados para o trabalho.

Não podemos, entretanto, desconsiderar a conjuntura econômica e social do final do século XX e início do século XXI. Na Portaria nº 17, de 2009, a definição e os objetivos dos

mestrados são perceptíveis, evidenciando a inclusão dessa modalidade nas demandas do mercado e nas necessidades que visam a qualificação para o mundo do trabalho (Brasil, 2009).

Seria legítimo supor que essas expressões destacadas se aproximam da tese de Saviani (2015) sobre o caráter produtivista que a educação tem assumido, de forma cada vez mais explícita. Ao analisar alguns artigos da Portaria nº 17/2009, a análise do autor se torna bastante pertinente no contexto da PG:

Artigo 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita: I -a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico científicas e de inovação. III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. Art. 4º São objetivos do mestrado profissional: I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas, geração e aplicação de processos de inovação apropriados; IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (Brasil, 2009).

Dentro dessa conjuntura, surgiram grupos críticos a esse tipo de programa profissionalizante. Ribeiro (2005) aponta que a Capes estava ciente dessas discussões, especialmente, ao temer que a pesquisa fosse subordinada aos interesses do mercado. Assim, segundo o autor, a Capes apostava nas duas vertentes: os interesses do capital e a pesquisa acadêmica, pois “[...] ambos são importantes, o primeiro para nosso desenvolvimento econômico, o segundo para o desenvolvimento social. E é importante que o diálogo ocorra constantemente entre ambas as vertentes – até porque, sem isso, correm-se sérios riscos” (Ribeiro, 2005, p. 9).

Já Severino (2006) expressa sua discordância, argumentando que essa modalidade não formaria profissionais com as habilidades necessárias para desenvolver pesquisa, como ocorre nos programas acadêmicos. Isso, segundo ele, levaria a um retrocesso na pesquisa brasileira, que evoluiu com grandes dificuldades e, ainda hoje, enfrenta barreiras orçamentárias para sua manutenção.

Outra justificativa para a flexibilização dos mestrados e da PG como um todo seria a qualificação de profissionais para outros espaços além das instituições de ensino superior. Com a expansão dos programas, principalmente, para o interior do Brasil, essas instituições, embora ainda distantes do ideal, apresentaram um crescimento exponencial nos últimos 30 anos.

Em um período de 24 anos (1998 a 2022), houve um aumento de aproximadamente 264% no número de programas de PG no Brasil, de 1259 para 4592 programas, segundo a Capes. Ao analisarmos esses números, o crescimento da PG é extraordinário, sobretudo, no que diz respeito aos MP. Em 1998, o número de mestrados profissionais foi contabilizado junto ao doutorado acadêmico e ao mestrado acadêmico, totalizando 19 programas. Já em 2022, esse número subiu para 794 MP, representando um aumento próximo de 4078%.

Outra questão que gerou intenso debate e tensão na discussão dos MP foi o trabalho de conclusão de curso. Assim como nos mestrados acadêmicos, nos mestrados profissionais, para a conclusão do curso, exige-se do estudante a produção de um trabalho final. Mas o que caracteriza esse trabalho final em um curso de MP? A Portaria nº 17, de 2009, em seu Artigo 7º, indica que ele pode incluir “[...] dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas” (Brasil, 2009).

Tanto na área de Educação quanto na área de Ensino, o trabalho de conclusão de curso seguiu majoritariamente o modelo de dissertação. Contudo, é importante destacar que a norma exige “[...] que se encontre naquele trabalho uma proposta de ação profissional que possa ter, de modo mais ou menos imediato, impacto no sistema a que ele se dirige” (Moreira, 2004, p. 133).

A reformulação da área de Ensino promovida pela Portaria Capes nº 83/2011 (Brasil, 2011) possibilitou que os programas de PG, em especial, os *stricto sensu*, ampliassem suas pesquisas sobre a relação entre ensino e aprendizagem, tanto em espaços formais quanto não formais de ensino. Essa mudança, ocorrida a partir de 2011, gerou uma transformação profunda nos MP, aproximando-os ainda mais das questões mais práticas relacionadas à sala de aula.

### 3.2 O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA: O PROFHISTÓRIA COMO CENÁRIO DESTA PESQUISA

A área de concentração do ProfHistória é o Ensino de História e, em função disso, o programa deve seguir determinados parâmetros com o objetivo de manter seu registro no sistema nacional de pós-graduação. Contudo, na Capes, os mestrados profissionais estão sujeitos aos mesmos princípios de avaliação que o mestrado acadêmico. Por essa razão, os mestrados em Ensino de História são avaliados dentro da grande área de História (UFU, 2020).

O Programa Nacional em Ensino de História, o ProfHistória, foi inicialmente organizado por grupos de pesquisadores vinculados à Associação Nacional de História (ANPUH). Mais tarde, em 2012, ocorreu a reunião de um grupo de professores para a construção da proposta, que foi submetida à avaliação da Capes, em 2013. Esse processo contou com a “[...] participação de docentes de seis instituições de ensino superior da Região Sudeste do país (UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFRRJ, UFF e PUC-Rio), cinco da Região Sul (UFRGS, FURG, UFSM, UDESC e UFSC) e uma da Região Norte (UFT)” (ProfHistória, 2023b).

Do início do ProfHistória até a última seleção de novas propostas, ocorrida em 2019, houve um aumento de 12 para 39 universidades associadas, conforme ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Instituições vinculadas ao ProfHistória ao longo do período (2012-2023).

Ano	Ingressantes	Desistentes	Número total
2012	Região Sudeste: (UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFRRJ, UFF e PUC-Rio); Região Sul: (UFRGS, FURG, UFSM, UDESC e UFSC); Região Norte: (UFT)	Nenhum	12
2015	Região Centro-Oeste: (UNEMAT, UFMT e UEMS); Região Nordeste: (UNEB, UFS, UFPE, URCA e UFRN); Região Norte: (UFPA e UNIFAP); Região Sudeste: (UNICAMP, UNIFESP, USP e UFMG); Região Sul: (UFPR, UEPG, UEM e UNESPAR)	A UFMG, a USP e a FURG.	27
2019	Região Norte: (UFAC, UFRR e UNIFESSPA); Região Nordeste: (UESPI, UFMA, UFC, UERN, UPE, UFPB e UESB); Região Centro-Oeste: (UFG); Região Sudeste: (UFU)	Nenhum	39

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dado do histórico do site do ProfHistória (2024).

Em relação à Coordenação Geral, segundo o Regimento Geral, ficou a cargo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Com o funcionamento do Programa, a Coordenação foi atribuída a um Comitê Gestor, à Comissão Acadêmica Nacional e às Comissões Acadêmicas Locais. É de competência dessas Comissões exercer as funções deliberativas e executivas dos Programas, assim como organizar toda a estrutura dos cursos.

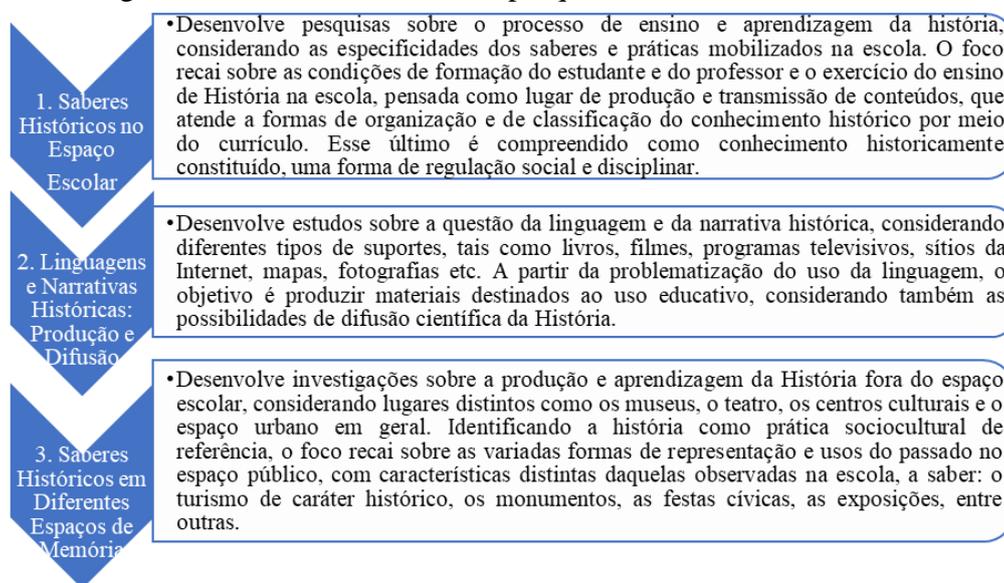
Duas informações registradas no Regimento Geral do ProfHistória são importantes para nossa análise. A primeira diz respeito à sua finalidade, enquanto a segunda, refere-se à produção da dissertação final, que deve incluir uma dimensão propositiva a ser utilizada pelos docentes nos espaços escolares.

Artigo 1º – O Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica. Artigo 18 – A dissertação do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas variadas formas de representação do passado. (ProfHistória, 2023a, p. 1).

O objetivo principal, conforme destacado no Regimento (ProfHistória, 2023a), é qualificar os professores em sua prática pedagógica, com a clara objetivo de promover a pesquisa acadêmica a partir das questões levantadas na sala de aula. No caso dos mestrados e doutorados nas áreas de Educação e Ensino, a dimensão propositiva é uma das partes da dissertação, na qual o pesquisador deve apresentar uma proposta de ação profissional, destacando a proposta de atividade e que possa ser colocada em prática (Cevallos, 2011).

Os programas devem observar rigorosamente as linhas de pesquisa, que são comuns a todos os cursos, sendo elas: Saberes Históricos no Espaço Escolar; Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão; Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória; e Ensino de História e Políticas Públicas.

Figura 1 - Ementa das linhas de pesquisa do ProfHistória.



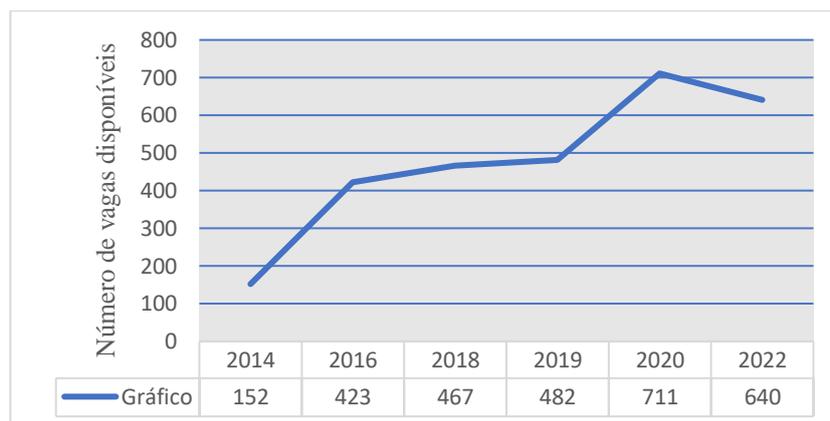
Fonte: ProfHistória (2024), Linhas de pesquisa.

Cada universidade tem liberdade para determinar o número de vagas disponibilizadas, que variam conforme o potencial de orientação de cada Programa, geralmente, ficando entre 12 e 30, para cada instituição nos últimos processos de seleção. O número mínimo de vagas, segundo consta no Artigo nº 10 do Regimento, é 12 por processo seletivo: “A oferta de vagas deve considerar a capacidade do corpo docente e a demanda da região em que se insere a Instituição Associada, não devendo ser inferior ao número mínimo estabelecido no caput deste artigo” (ProfHistória, 2023a, p. 5).

Em 2014, foi realizado o primeiro processo seletivo nacional, coordenado pela UFRJ, para o ingresso das primeiras turmas do ProfHistória, com a participação de 12 universidades associadas, ou seja, integrantes do processo. Antes da pandemia, conforme ilustrado pelo

Gráfico 1, a oferta de vagas chegou a 711 em 2020. No entanto, a partir de 2022, com o retorno da seleção de mestrados, esse número apresentou uma pequena queda, o que provavelmente se deveu às mudanças que cada instituição enfrentou durante o período pandêmico, além de outros fatores particulares de cada universidade. Além da iminência do fechamento da modalidade profissional pelo governo no período de 2018 a 2022.

Gráfico 1 - Quantidade de vagas ofertadas pelo ProfHistória entre 2014 e 2022.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dado do histórico do ProfHistória (2023).

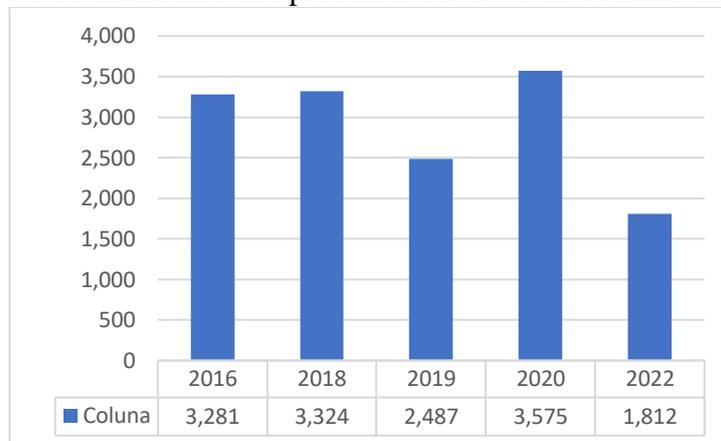
Entre 2014, ano em que as primeiras turmas ingressaram no ProfHistória, e 2022, observou-se um aumento significativo na oferta de vagas nos programas, com um crescimento de 321%, conforme ilustrado no Gráfico 1. Esse avanço pode ser atribuído, em grande parte, a alguns fatores. O principal deles foi a forte adesão de novas universidades à rede do Programa, que passou de 12 para 39 no período analisado.

Em segundo lugar, a divulgação dos programas e o interesse dos professores da Educação Básica pelo formato oferecido pelos MP, direcionado diretamente à prática docente, contribuíram significativamente. Por fim, a promoção do acesso dos professores da rede pública de ensino, que têm prioridade no processo seletivo, também desempenhou um papel importante.

Contudo, apesar de o programa já oferecer alguns Componentes Curriculares (CCRs) de forma *online*, no ano de 2020, tendo em vista a emergência em saúde, causada pelo coronavírus, ocorreram alterações tanto no processo seletivo quanto na metodologia das aulas, com o ensino remoto em todas as instituições de ensino superior, conforme autorização do MEC, previsto pela Portaria nº 343/2020 (Brasil, 2020c). Este documento autorizou, “[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais em andamento por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino” (Brasil, 2020c).

A quantidade de candidatos inscritos para concorrer a uma vaga no processo seletivo é outro aspecto a ser destacado, como podemos observar no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Quantitativo de candidatos dos processos seletivos do ProfHistória (2016-2022).



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Entre os anos de 2016, 2018 e 2020, o total de inscrições ultrapassou 3 mil, sendo 2020 o auge da procura pelo ProfHistória, com 3.575 candidatos. Em contrapartida, o ano de 2022 registrou o menor volume de candidatos que buscaram uma vaga na história do ProfHistória. Vale destacar que, como evidenciado no Gráfico 1, em 2022 houve uma redução na disponibilidade de vagas, além de uma menor procura. Destacamos que, em relação às informações ausentes, até o ano de 2018, o ingresso no programa ocorria de forma bienal. Já, em 2021, o processo seletivo não foi realizado, o que acreditamos estar relacionado aos impactos da pandemia de COVID-19.

Quanto à estrutura do curso, segundo seu Regimento, é prevista 420 horas de atividades didáticas, o que corresponde a 28 créditos entre as disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas. No Quadro 3, apresentamos a estrutura do curso, dividida em quatro semestres.

Quadro 3 - Estrutura do curso com a matriz curricular recomendada.

1º Semestre	Créditos	2º Semestre	Créditos	3º Semestre	Créditos	4º Semestre	Créditos
<b>Obrigatória: Teoria da História</b>	4	Optativa de escolha condicionada	4	Eletiva/Livre	3	Defesa da Dissertação	3
<b>Obrigatória: História do Ensino de História</b>	4	Seminário de Pesquisa	3	Seminário Tutorial	3		
<b>Optativa de escolha condicionada</b>	4			Exame de Qualificação			

Fonte: ProfHistória/UFU, 2023.

No quadro de disciplinas ofertadas estão distribuídas entre quatro obrigatórias e 32 optativas. No caso das optativas, cada instituição define conforme o quadro geral de CCRs, dentro da disponibilidade dos docentes dos programas. No Quadro 4 estão dispostas informações sobre as disciplinas obrigatórias, assim como, o seus objetos de estudos.

Quadro 4 - Catálogo de disciplinas obrigatórias do ProfHistória, em 2023.

Disciplinas Obrigatórias	Carga horária	Créditos	Ementas
1. Teoria da História	60	4	O estatuto epistemológico da história. História, historiografia e historicidade. Tempo histórico e experiência. Usos do contexto. Objetividade e subjetividade na história. O particular e o geral. História, verdade e prova. Retórica e conhecimento histórico. História e memória. História e identidades sociais. A narrativa histórica. O método histórico. O uso dos conceitos pelo historiador. A construção do objeto histórico. A operação historiográfica: lugar social, práticas e textos. Arquivo, compreensão/explicação e representação. Os conceitos antigo e moderno de história. A história-problema. Escalas de análise. Teorias e filosofias da história. A disciplinarização da história. A história como ciência social.
2. História do ensino de História	60	4	A emergência da história como campo disciplinar no século XIX. Os debates acerca do lugar do ensino da história. As diferentes concepções sobre o ensino, a aprendizagem e os conhecimentos históricos necessários para a história escolar. A trajetória do ensino de história na educação básica. A criação dos cursos universitários de história e a profissionalização dos professores. A produção historiográfica e a articulação entre o saber acadêmico e o saber escolar. Demandas sociais e ensino de história.
3. Seminário de Pesquisa	45	3	Disciplina de discussão e desenvolvimento das pesquisas pelo conjunto dos alunos, com vistas ao desenvolvimento do projeto de dissertação.
4. Seminário Tutorial	45	3	Acompanhamento do trabalho do aluno pelo professor-orientador com vistas à preparação da dissertação e da sua defesa.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos documentos do ProfHistória (2023).

Os componentes curriculares obrigatórios, como demonstram o Quadro 4, possuem uma carga horária diferenciada. As disciplinas mais teóricas, como Teoria da História e História do Ensino de História, têm uma carga de 60 horas de estudo presencial. Por outro lado, as CCRs que exigem maior envolvimento no projeto de pesquisa, como Seminário de Pesquisa e Seminário Tutorial, possuem uma carga horária de 45 horas. Essas disciplinas obrigatórias devem ser ministradas em todos os cursos, estabelecendo o propósito de um programa em rede, no qual os estudantes terão, pelo menos parcialmente, uma formação padronizada.

O Seminário de Pesquisa é onde o estudante estrutura seu projeto de pesquisa durante o primeiro ano do curso. Nesse projeto, o(a) discente deve justificar a escolha do tema da

dissertação pretendida. Para as disciplinas de “Seminário Tutorial” e “Defesa de Dissertação”, o(a) discente deve se matricular diretamente com o nome do orientador.

Como podemos notar, a escolha do tema de pesquisa começa a se moldar no primeiro semestre do curso, com as aulas teóricas e um estudo sobre a ciência histórica e o Ensino de História. No segundo semestre, inicia-se a construção do projeto de pesquisa, que deve ser realizado em colaboração com o professor responsável pela CCR de pesquisa e sob o acompanhamento do professor orientador. As disciplinas optativas oferecidas ajudam na definição do tema de pesquisa a ser desenvolvido.

As instituições participantes optam por oferecer alguns dos 32 CCRs optativos, de acordo com o colegiado de cada curso, dependendo, ainda, da disponibilidade de professores e das afinidades de pesquisa. O catálogo de disciplinas é extenso, no entanto, a oferta depende da necessidade e disponibilidade de cada programa. As disciplinas eletivas (com carga horária mínima de 45 horas) devem ser escolhidas pelo estudante em qualquer outro curso de mestrado ou doutorado da instituição ou fora dela, caso haja oferta de cursos na mesma cidade do ProfHistória.

### 3.3 O PROFHISTÓRIA EM SANTA CATARINA: UDESC E UFSC

Na região Sul, existem oito cursos de MP do ProfHistória, sendo dois no estado de Santa Catarina, dois no Rio Grande do Sul e quatro no Paraná. Todas essas instituições são vinculadas a universidades públicas federais e estaduais, que incluem: a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (SC); a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS); e a Universidade Estadual de Maringá, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Estadual do Paraná (PR).

As duas universidades de Santa Catarina, UDESC e UFSC, participaram de todo o processo de concepção e aprovação do ProfHistória junto à Capes e são o foco de nosso estudo. Além de estarem situadas no estado em que a pesquisadora atua como docente, essas duas instituições de ensino superior se destacam pela longevidade, consolidação e reconhecimento de sua qualidade. A história de ambas tem um início semelhante. A UFSC foi criada pela reunião de sete universidades isoladas em 1960, mas foi em 1965, por meio da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, que se tornou uma universidade federal (Neckel; Küchler, 2010). A

UDESC foi criada a partir de um Decreto Estadual de 1965, sob a denominação de Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Augusto, 2015).

A criação e estruturação da PG na UFSC ocorreu a partir de 1969, ano do primeiro mestrado de Santa Catarina, nas áreas de Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção. Contudo, foi a partir das décadas de 1970 e 1980, com a aprovação de mestrados em várias áreas do conhecimento, que a UFSC se tornou um centro acadêmico de referência em pesquisa no estado, em um contexto que demandava a promoção e desenvolvimento da pesquisa, além de intensificar e ampliar a formação de professores, técnicos e pesquisadores, que, até então, eram formados basicamente na graduação (Neckel; Küchler, 2010).

Na UDESC, a PG *stricto sensu* iniciou suas atividades em 1995. No entanto, foi somente a partir dos anos 2000 que a pós-graduação se tornou efetivamente pujante nessa instituição, com a criação de diversos programas em diferentes áreas. As áreas de Ciências Humanas, com os cursos de Educação e História, por exemplo, iniciaram suas atividades, respectivamente, em 2008 e 2007.

Segundo Trevisol, Bastiani e Brasil (2020, p. 191), a importância dessas duas instituições de ensino superior (IES) é incontestável, pois “[...] a maior parte da pós-graduação catarinense está concentrada na UFSC e na UDESC, inclusive, onde se encontra a maioria dos programas notas 5, 6 e 7 do estado”. Além disso, de acordo com os autores, ao contrário do que ocorre com a graduação, que é essencialmente monopolizada por instituições privadas, na pós-graduação “[...] as duas universidades públicas mais antigas do Estado (UFSC e UDESC) respondem pela oferta de 172 cursos de mestrado e doutorado, de um total de 260” (Trevisol; Bastiani; Brasil, 2020, p. 194), concentrando, portanto, 66% da oferta de formação pós-graduada no estado.

A UDESC e a UFSC, como já mencionado, participaram de todo o processo de criação do ProfHistória, junto à UFRJ. Seu envolvimento pode ser explicado por diversas ações, como a criação de laboratórios voltados ao EH e projetos nacionais financiados pela Capes, direcionados à formação docente, que visam garantir tanto a qualificação do corpo docente do curso de História quanto a preparação dos futuros educadores para a Educação Básica.

Ao longo dos anos, o ProfHistória ofereceu, em ambas as universidades, de 11 a 14 vagas para professores da educação básica. Em relação às vagas, a orientação da Coordenação Nacional é que todas sejam preenchidas. Assim, observa-se uma relação estreita entre a UDESC e a UFSC, sendo possível que, em caso de vagas remanescentes, ambas utilizem a lista de espera uma da outra para assegurar o preenchimento completo das vagas disponíveis.

Apesar de terem sido coletados alguns dados gerais de 102 dissertações, neste espaço, antecipamos o rol das dissertações que foram estudadas em profundidade, em especial, a dimensão propositiva. O caminho para a identificação de todos os textos analisados, seja em termos de dados panorâmicos ou específicos, será detalhado no Capítulo 4.

Por essa razão, as Tabelas 1 e Tabela 2 apresentam o conjunto de dissertações produzidas pelos dois PPG ligados à UDESC e UFSC, respectivamente. Trata-se de dar um panorama geral sobre as fontes de dados específicos de nosso estudo, que inclui ano da publicação, autor(a), orientador(a) e título. Na Tabela 1, a seguir, são apresentados os estudos referentes à produção da UDESC, totalizando 23 trabalhos, identificados pela letra D (01 a 23).

Tabela 1 - Estudos referentes à produção da UDESC.

<b>Nº Doc</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Orientador(a)</b>	<b>Título</b>
<b>D01</b>	2016	Juliana Hachmann	Silvia Maria de Fávero Arend	Imprensa64.pro.br: uma proposta de investigação histórica escolar sobre o golpe de estado de 1964 por meio da imprensa
<b>D02</b>	2016	Anselmo Teles Sabino	Viviane Trindade Borges	Patrimônio Cultural e Educação: uma proposta de caderno temático para as aulas de História da rede municipal de ensino de Sombrio/SC
<b>D03</b>	2016	Bruno Ziliotto	Luciana Rossato	Provocações crônicas: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de história e as áfricas.
<b>D04</b>	2016	Dismael Sagá	Márcia Ramos de Oliveira	Rádio #Tmj: História e ensino de História no Cem Morar Bem – São José, SC (2015 – 2016)
<b>D05</b>	2018	Daniel Marcelo SAVEDRA	Luciana Rossato	A História na Escola e a Escola na História: patrimônio e aprendizagem histórica na Escola Estadual Básica Jerônimo Coelho - Laguna/SC (2017)
<b>D06</b>	2018	Silvia Vitorassi	Reinaldo Lindolfo Lohn.	História para quê(m)?: ensinar História e política na era das redes sociais
<b>D07</b>	2018	Ana Carolina Krieger	Silvia Liebel	Literatura e História: possibilidades e desafios na formação da consciência histórica em um salão literário à luz da modernidade, Florianópolis, 2017-2018.
<b>D08</b>	2018	Sidnei Sutil dos Reis	Claudia Mortari	Memórias e histórias de lutas: o ensino de história, o movimento negro contemporâneo e os caminhos para a aprovação da Lei 10.639/03 (1990 – 2003)
<b>D09</b>	2018	Carolina Corbellini Rovaris	Claudia Mortari	Narrativas sobre a diáspora africana no Ensino de História: trajetórias de africanos em Desterro/SC no século XIX
<b>D10</b>	2018	Fabricio Adriano	Caroline Jaques Cubas	O trabalho com fontes impressas periódicas nas aulas de História: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento histórico.
<b>D11</b>	2018	Jaison Simas	Cristiani Bereta da Silva	Pensamento histórico de estudantes da Educação Básica sobre a temática indígena: um estudo de caso a partir de documentos e propostas da Olimpíada Nacional em História do Brasil

<b>D12</b>	2020	Mariana Ouriques	Nucia Alexandra Silva de Oliveira	O jornal em sala de aula: uma experiência no ensino de História
<b>D13</b>	2020	Márcia Luzia Sartor Preve	Nucia Alexandra Silva de Oliveira	Tropeirismo em Orleans/SC: história, memória e patrimônio através de um material pedagógico para a educação básica
<b>D14</b>	2021	Guilherme Silva	Rogério Rosa Rodrigues	A nesga entre fronteiras: quadrinhos, ensino-aprendizagem e história em uma proposição metodológica
<b>D15</b>	2021	Carla Regina da Silva	Nucia Alexandra Silva de Oliveira	Educação museal e ensino de história no museu etnográfico casa dos Açores (Biguaçu SC): uma proposta didática para a educação básica
<b>D16</b>	2021	Clarice Ehmke Gayo	Luisa Tombini Wittmann	“Me ouviram e me enxergaram”: ensino de história por meio de narrativas de mulheres Laklãnõ Xokleng em contextos urbanos
<b>D17</b>	2021	Gabriela Grudka Pohlman	Caroline Jaques Cubas	O ensino de história e o direito à diferença: website história inclusiva como ferramenta para o trabalho de professores com estudantes com deficiência intelectual
<b>D18</b>	2021	Robson Rodrigo Pereira da Fonseca	Caroline Jaques Cubas	Passado em disputa: possibilidades do podcast para o ensino de história
<b>D19</b>	2022	Edna Cristiana Kunz Rosa	Luciana Rossato	A história local na aprendizagem histórica: análise de sequência didática desenvolvida para 6º ano ensino fundamental da E.E.B. Professor Laércio Caldeira de Andrada
<b>D20</b>	2022	Natália Ferronato da Silva	Rogério Rosa Rodrigues	Como ver o que nos olha? o relegendamento de fotografias da guerra do contestado
<b>D21</b>	2022	Alessandra Jansen Gomes	Luisa Tombini Wittmann	Narrativas indígenas nas aulas de história: análise de livros didáticos para produção de material digital
<b>D22</b>	2022	Andréa Vicente	Luisa Tombini Wittmann	Presença indígena em São José da terra firme: outras narrativas são possíveis no ensino de história
<b>D23</b>	2022	Maicon Inácio	Luciana Rossato	Usos de tecnologias digitais e reflexões sobre a cultura histórica: criação de uma webtutoria de jogos digitais para professores do ensino fundamental

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A Tabela 1 revela que 14 orientadores participaram de 23 dissertações defendidas, com destaque para a predominância feminina. Um aspecto significativo é a repetição de orientações por alguns professores. A professora Luciana Rossato liderou com quatro orientações, enquanto as professoras Núcia Alexandra Silva de Oliveira, Caroline Jaques Cubas e Luisa Tombini Wittmann supervisionaram três dissertações cada. Já Cláudia Mortari e Rogério Rosa Rodrigues orientaram dois trabalhos cada. Os demais seis orientadores contribuíram com apenas uma orientação durante o período analisado.

A UFSC conta com 14 dissertações destinadas ao Ensino Fundamental Anos Finais, identificadas pela letra F (01 a 14), com as mesmas informações iniciais da UDESC: ano da publicação, autor(a), orientador(a) e título, conforme Tabela 2, que segue.

Tabela 2 - Estudos referentes à produção da UFSC.

Nº	Ano	Autor(a)	Orientador(a)	Título
<b>F01</b>	2016	Nair Sutil	Mônica Martins da Silva	Museu afetivo e ensino de história: práticas de memória na educação escolar
<b>F02</b>	2017	Juliana de Almeida Freitas	Aline Dias da Silveira	RPG Medieval Ibérico: a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental
<b>F03</b>	2018	Mylene Silva de Pontes Visani	Mônica Martins da Silva	Construindo visibilidades na cidade de São José/SC: uma proposta de ensino de história e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes
<b>F04</b>	2018	Viviane da Silva Moreira	Jane Bittencourt	Ensinar mulheres na história: abordagens biográficas
<b>F05</b>	2019	Bárbara Zacher Vitória	Alexandre Busko Valim	Sobre memes e mimimi: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais
<b>F06</b>	2020	Técia Goulart de Souza	Elison Antonio Paim	Educação para as Relações Étnico-Raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola
<b>F07</b>	2020	Valdinei Deretti	Mônica Martins da Silva	Ensinar história na cidade: uma proposta de Educação Patrimonial para Guarapiranga/SC
<b>F08</b>	2020	Murilo dos Santos Garcia	Alexandre Busko Valim	Movimento Cineclubista na Escola: um caminho possível para a execução da lei 13.006/14
<b>F09</b>	2021	Ricardo Lorenzo Schmidt	Alexandre Busko Valim	Alfabetização audiovisual no ensino de história: reflexões a partir de uma oficina para professores dos anos finais da rede municipal de Palhoça
<b>F10</b>	2021	Robson Ferreira Fernandes	Janine Gomes da Silva	Entre resistência democrática e ofensiva conservadora: fontes e subjetividades do projeto “gênero e diversidade na escola” (2015-2016)
<b>F11</b>	2021	Angelo Antônio de Aguiar	Carlos Eduardo dos Reis	Fontes fotográficas no ensino de história: uma proposta didática com as fotografias de Claro Jansson sobre a guerra do contestado
<b>F12</b>	2021	Marjorie Edyanez dos Santos Göttert	Sandor Fernando Bringmann	Narrativas guarani na escola: contribuições para o ensino de história indígena
<b>F13</b>	2021	Mariana Jucá de Mello Cardozo	Adriana Angelita da Conceição	O caminho de casa: ensinar história com a literatura e educar-se nas relações étnico-raciais
<b>F14</b>	2022	Vanessa de Melo Lino	Aline Dias da Silveira	Mitos afro-ameríndios na educação: os ‘contos da terra’ nas aulas de história

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As 14 dissertações da UFSC, listadas na Tabela 2, apresentam uma diversidade menor de orientadores em comparação com a UDESC, reflexo do menor número total de dissertações. Entre os orientadores, destacam-se Mônica Martins da Silva e Alexandre Busko Valim, cada um com três orientandos. A professora Aline Dias da Silveira aparece com duas orientações, enquanto os outros seis professores contribuíram com uma dissertação.

Tanto na UDESC quanto na UFSC, observa-se que os orientadores possuem vínculos com as temáticas de pesquisa desenvolvidas, por exemplo, a professora Cláudia Mortari, da UDESC, destaca-se na abordagem das relações étnico-raciais. Já na UFSC, a professora Mônica Martins da Silva representa temas voltados à memória e ao patrimônio.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa nasceu do desejo de conhecer as contribuições do MP ProfHistória ao EH na Educação Básica e à FC de seus professores, tendo em vista, principalmente, o envolvimento da pesquisadora com o EH no segmento educacional há mais de década.

O estudo considerou a Dimensão Propositiva presente nas dissertações, a materialização de uma possibilidade de melhoria para o Ensino de História oferecido aos Anos Finais do Ensino Fundamental, como também, a presença dos docentes da Educação Básica nesse espaço formativo, uma oportunidade à FC docente, na direção do que argumenta Silva (2021, p. 6):

A dimensão propositiva como aspecto que demarca a especificidade das pesquisas em mestrados profissionais, geralmente está associada ao desenvolvimento de investigações aplicadas à solução de problemas e que possam ter impacto no espaço de atuação profissional do mestrando. Essa dimensão é interpretada e desenvolvida no ProfHistória de distintas maneiras, o que permitiu a construção de um amplo repertório que pode ser identificado no vasto conjunto de dissertações já defendidas, mas sobre o qual ainda há poucos consensos.

A ideia de que a dimensão propositiva visa a transformação e melhoria de práticas ou realidades educacionais é fundamental para a proposta do MP, que se distingue de outros tipos de mestrados por sua ênfase no caráter aplicável da pesquisa.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para responder à problemática eleita, realizamos um estudo descritivo e exploratório, de natureza documental e bibliográfico. A perspectiva documental deu-se mediante a análise de normativas que orientaram e orientam os MP e o ProfHistória de modo particular. Por sua vez, a natureza bibliográfica do estudo decorre da análise das dissertações defendidas nos dois Programas Catarinenses, ofertados pela UDESC e UFSC, no período de 2016, anos das primeiras defesas, até 2022, ano em que ocorreu a coleta de dados desta pesquisa.

Optamos pela abordagem qualitativa, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), o processo de construção da pesquisa é tão importante quanto seus resultados e, por isso, todas as etapas necessitam ser cuidadosamente planejadas. Em estudos qualitativos, a variação de dados é relevante, incluindo dados de natureza quantitativa, uma vez que não alteram a essência do estudo e são importantes para a análise qualitativa que se pretende. Ou seja, mesmo dados quantitativos têm um papel relevante na pesquisa qualitativa, pois não possuem um objetivo

fechado em si mesmos; a discussão do objeto se dá de forma a compreender todos os fatores que o cercam.

Segundo Minayo (1994, p. 22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Com essas características, nosso estudo buscou examinar dimensão propositiva das dissertações do ProfHistória Catarinense, buscando compreender, por meio do estudo desse material, os aspectos relevantes para o Ensino de História propostos pelas dissertações e que representam contribuições, tanto ao ensino desse componente curricular quanto à FC dos docentes desse segmento educacional.

Adotamos a concepção dialética como diretriz para nossa pesquisa, pois entendemos que o paradigma dialético busca a relação intrínseca entre sujeito e objeto de pesquisa, sendo essa interação construída historicamente. Também se concebe que é “[...] a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana” (Severino, 2013, p. 101).

Ao final, apresentaremos os resultados obtidos, contudo, entre o início e o fim, uma dinâmica se estabelece: a relação entre teoria e prática. A interação entre pesquisa, teoria e prática faz com que uma melhore a outra. Assim, teoria e pesquisa nascem na prática e a ela devem retornar (Trentini, 1987).

## 4.2 O *CORPUS* DA PESQUISA

Inicialmente, interessamo-nos pela produção do ProfHistória de toda a região Sul, composta por oito Programas, totalizando, aproximadamente, 330 trabalhos, produzidos entre 2016 e 2022. Percebermos, entretanto, que nosso tempo seria curto para obter esse alcance empírico, então, decidimos focar na produção dos Programas do ProfHistória em Santa Catarina, oferecidos pelas duas universidades públicas situadas no estado: a UDESC e a UFSC.

Em busca por definir o *corpus* de nosso estudo, fomos, primeiramente, aos repositórios dessas universidades, onde estão disponíveis as dissertações, nomenclatura esta utilizada por ambos os Programas em seus *websites*. Nesses espaços virtuais, de livre acesso, localizamos as dissertações apresentadas aos respectivos Programas. Contudo, desde a busca inicial, quando

visitamos os repositórios de todas as universidades da Região Sul que aderiram ao ProfHistória, notamos diferenças entre eles. Alguns muito completos e de fácil acesso às dissertações e às diversas informações sobre o Programa, enquanto outros repositórios se mostravam desatualizados e com um *layout* pouco claro. Preventivamente, buscamos nos certificar de que estaríamos de fato coletando o conjunto de trabalhos produzidos em ambas as Instituições envolvidas em nosso estudo e, para isso, cruzamos os dados obtidos a partir dos repositórios dessas duas Universidades com aqueles constantes na Plataforma Sucupira e encontramos divergências.

Enquanto no repositório da UDESC constava 44 dissertações defendidas no período de 2016 a 2022, na Plataforma Sucupira – Capes, encontramos 55 trabalhos. Em relação à busca pela produção da UFSC, encontramos dados equivalentes, tanto no repositório institucional, quanto na Plataforma Sucupira, totalizando 47 dissertações.

Portanto, consultadas as duas bases de dados: repositórios dos próprios Programas, UDESC (<https://pergamumweb.udesc.br>), UFSC (<https://repositorio.ufsc.br>) e Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br>), cujos resultados foram tomados de forma complementar, a busca nos levou a 55 trabalhos produzidos pelo Programa da UDESC e 47 trabalhos produzidos pelo Programa da UFSC, em um total de 102 trabalhos que passaram a compor o *corpus* desta pesquisa. Todos os documentos foram baixados em arquivo específico, separado por universidade.

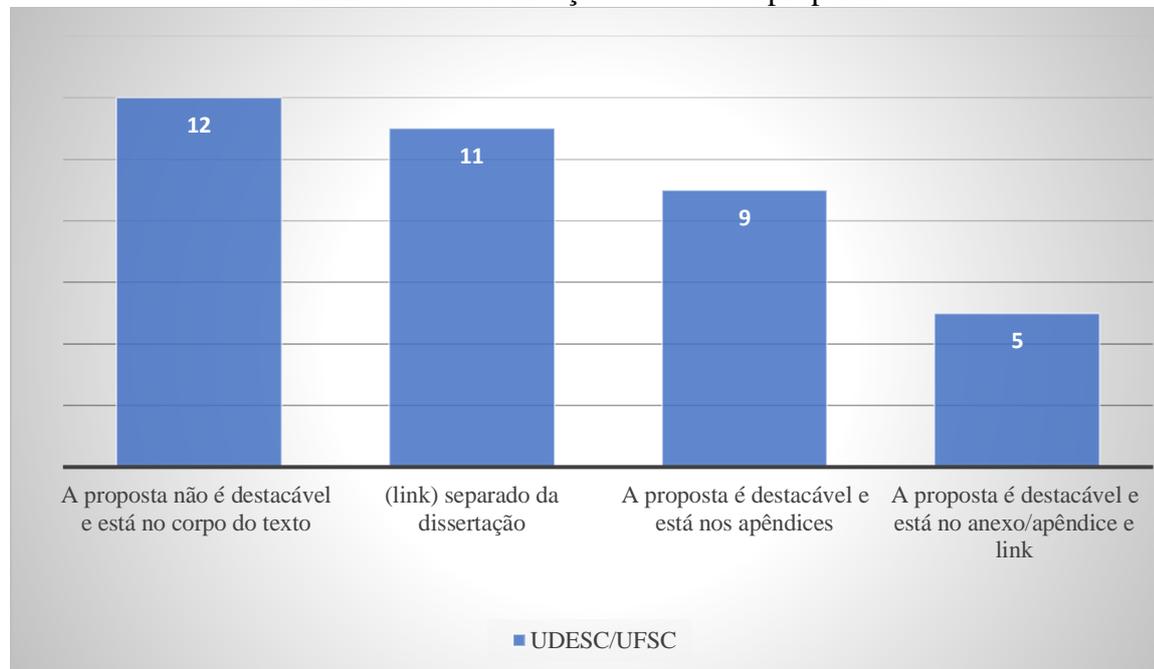
Desse modo, com base nos 102 estudos localizados e, seguindo os procedimentos orientados por Bardin (2011), em um primeiro contato com o material bibliográfico, realizamos a leitura flutuante do total de textos, tendo em vista uma aproximação inicial com os dados. Isso levou-nos a identificar: a produção anual de cada Programa, a variação de nomenclaturas atribuídas à parte propositiva da dissertação, o local de acesso desta nos textos das dissertações e os anos escolares em foco.

Ao identificarmos que o foco prioritário das dissertações produzidas no período esteve nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tomamos a decisão de um recorte do *corpus* de nosso estudo. Tendo em vista que das 102 dissertações, 37 (36,3%) analisaram e propuseram alternativas ao EH nos Anos Finais do Fundamental, seguimos com a construção dos dados focados nesse segmento educacional, especialmente, porque é o *locus* de atuação profissional da pesquisadora, há mais de uma década.

Um dado importante é onde, dentro da dissertação, a proposta pode ser acessada. Baseado em Souza *et al.* (2021), elencamos quatro categorias: (i) a proposta não é destacável e

está no corpo do texto; (ii) (link) separado da dissertação; (iii) a proposta é destacável e está nos apêndices; (iv) a proposta é destacável e está no anexo/apêndice e link separado.

Gráfico 3 - Identificação do local da proposta.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Uma pergunta que surgiu durante a leitura flutuante foi sobre o local de acesso a proposta: se estava contida no texto da dissertação, nos anexos ou apêndices, ou se encontrava em outro lugar. Chegamos, então, as quatro categorias do Gráfico 3, no qual um total de 12 **não é destacável e está no corpo do texto** (D02, D05, D08, D13, D15, F01, F02, F06, F09, F11 e F13). Assim, para acessar a proposta, é preciso rastreá-la, mas, geralmente, nesses casos, ela se encontra no terceiro capítulo, onde costuma ser elaborada a dimensão propositiva.

A segunda categoria em destaque, **(link) separado da dissertação** (D06, D07, D14, D16, D17, D18, D23, F04, F10, F12 e F14), está presente em 11 dissertações. Os links tratam do acesso a sites onde o material pode ser consultado. A dissertação F14 exemplifica essa categorização: “O resultado final se apresenta em uma audioteca com quatro podcasts de narrativas míticas, acompanhada de sugestões práticas para seu uso na educação, direcionada a professores, e disponível em um ambiente virtual de livre acesso” (F14, 2022, p. 7) [Apresentação | Contosdaterra \(https://podcastscontosdate.wixsite.com/contosdaterra\)](https://podcastscontosdate.wixsite.com/contosdaterra), encontra-se na página 41 da dissertação, na primeira página do terceiro capítulo.

Outra maneira de apresentar a proposta foi através do apêndice, na categoria **A proposta é destacável e está nos apêndices** (D04, D10, D11, D19, D21, D22, F03, F07, F08). Nesse modelo, o autor elabora e explica a atividade ao longo do texto e deixa o material para acesso

nos apêndices, na maioria das vezes, de forma bem-organizada e com uma boa apresentação. É o caso da dissertação F07, que traz um *layout* bem-feito, com quase 100 páginas de proposta pedagógica. O autor explica que o material está no apêndice somente na página 82, apontando que “[...] os três materiais citados aqui são apresentados na forma de apêndices desta dissertação. O uso dos mesmos é proposto para professores/as de História e alunos/as da Educação Básica, principalmente dos anos finais do Ensino Fundamental” (F07, 2020, p. 82).

Em alguns momentos, sentimos certa dificuldade em localizar o material. Os autores, por exemplo, mencionavam que a parte propositiva seria um material de apoio ao professor, e apenas no terceiro capítulo descobríamos que esse material estaria hospedado em um site. Ou, quando citavam que estaria disponibilizado em formato digital, não deixavam o *link* na parte inicial do trabalho, como ocorreu com a dissertação F14.

Como última categoria, temos **A proposta é destacável e está no anexo/apêndice e link separado** (D01, D03, D09, D20 e F05). Nela, podemos ter acesso à proposição tanto no fim do texto quanto em um *link* separado. A dissertação F05 exemplifica o modelo descrito nessa categoria. O material produzido está no anexo, juntamente com dois *links* de acesso: o primeiro, de um arquivo no *Google Drive* e o, segundo, de uma página no *YouTube* (sendo este último o produto). Só temos acesso aos *links* nos anexos e em nenhum outro momento do texto é mencionado onde está esse material.

Os problemas de acesso descritos talvez tenham sido a parte em que mais encontramos dificuldade. O ideal seria que essas informações já estivessem descritas no resumo e/ou na introdução. Em alguns repositórios de outros programas de mestrado profissional, há o link para a dissertação e, se quiser acessar apenas a proposta, pode-se acessar outro link<sup>2</sup>. Essa opção seria interessante para que os professores interessados apenas na proposta tivessem um acesso mais fácil.

A partir da identificação e organização das propostas dentro da dimensão propositiva, podemos iniciar a busca pela realização de nossos objetivos, por meio da análise dos dados coletados durante a pesquisa.

Desse modo, os dados específicos sobre a dimensão propositiva das dissertações incidiram sobre esse conjunto de 37 dissertações dirigidas ao EH nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nessa etapa da pesquisa, foram levantados os dados sobre: **(1) as temáticas da área de História contempladas nas pesquisas; (2) a natureza das atividades propostas; (3)**

---

<sup>2</sup> Um exemplo que pode ser visualizado está no Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <https://promestre.fae.ufmg.br/>.

**o índice de propostas aplicadas em contexto reais de ensino; e (4) os resultados obtidos em termos de contribuições ao EH e à FC de docentes da Educação Básica, dificuldades/desafios e possibilidades apontadas.**

#### 4.3 SOBRE A CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta e análise de dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Consideramos que esta concepção sistematizada, orienta-nos e direciona-nos para uma melhor análise do material selecionado, pois o nosso objetivo principal é analisar a comunicação e a mensagem dos autores contidas nos textos, fundamentalmente, sobre a dimensão propositiva das dissertações produzida pelo ProfHistória em Santa Catarina. De acordo com Moraes (1999, p. 3), a “[...] análise de conteúdo necessita fundamentar-se numa explicitação clara de seus objetivos”. Lembramos que o protocolo proposto por Bardin (2011) consta de três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento de resultados, inferências e interpretação.

Desse modo, as questões de pesquisa orientaram a construção dos dados, conforme segue: a questão de pesquisa 1 foi respondida através da revisão documental que constitui o Capítulo 3 desta dissertação; as questões de 2 a 4 orientaram a coleta de dados sobre as dissertações geradas nos dois Programas, especificamente, no que tange às suas características gerais e à dimensão propositiva. A respeito dessa coleta de dados, disponibilizamos os links de acesso a planilha de dados coletados: UDESC ([https://drive.google.com/file/d/1Kzp026C11OkN9MQz5YvZ6lVwW0pY5CpY/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1Kzp026C11OkN9MQz5YvZ6lVwW0pY5CpY/view?usp=drive_link)) e UFSC ([https://drive.google.com/file/d/1ZN\\_hGSuruoL6ZxLMQ96p9ldZC2-sunbd/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1ZN_hGSuruoL6ZxLMQ96p9ldZC2-sunbd/view?usp=drive_link)). A seguir, explicitamos os locais de busca de cada conjunto de dados nos textos analisados:

**Questão 2:** que características gerais apresenta a produção científica geradas no ProfHistória Catarinense, em termos de volume de produção científica acumulada pelos dois Programas ao longo período, variação de nomenclaturas atribuídas à dimensão propositiva e a que segmento escolar se referem? Os dados que responderam a essa questão foram buscados no título, resumo, palavras-chave, introdução e na parte propositiva de cada dissertação.

**Questão 3:** em relação à dimensão propositiva, quais as temáticas de História priorizadas, a natureza das atividades propostas, sua intervenção ou não em contextos reais de ensino e quais os resultados obtidos em termos de contribuições ao EH e à FC dos docentes da

Educação Básica? Os dados que supriram essa questão foram identificados no título, resumo, introdução e, fundamentalmente, na parte propositiva, na análise da intervenção, quando esta foi aplicada e, também, nas considerações finais das dissertações.

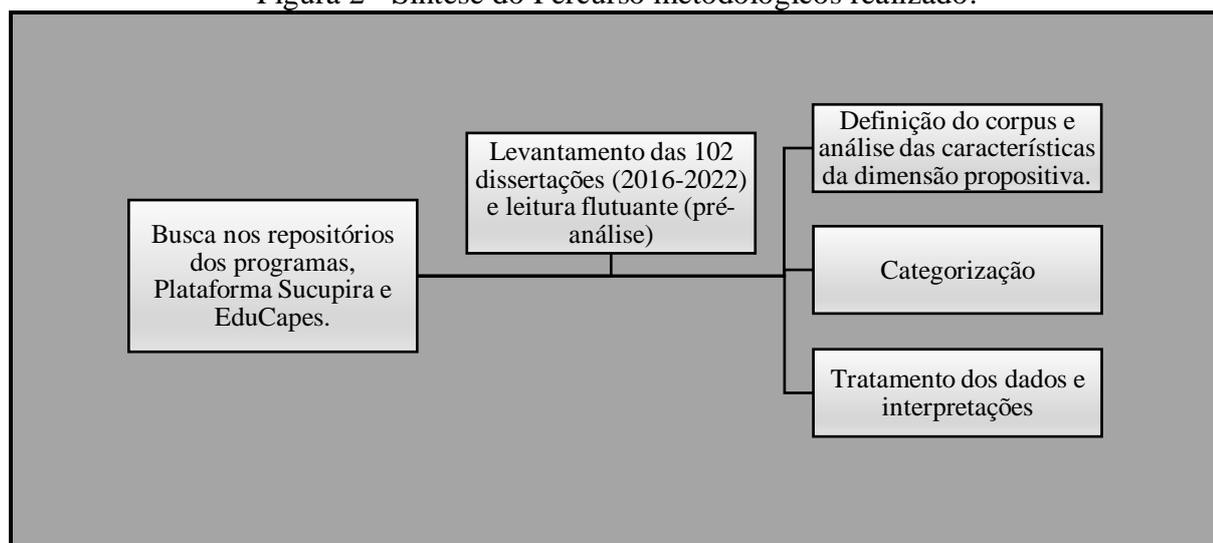
**Questão 4:** que dificuldades/desafios e possibilidades foram relatadas na elaboração e/ou intervenção das propostas, tendo em vista as demandas presentes no EH no cenário atual? Essa questão foi respondida a partir dos relatos e análise da aplicação do material didático elaborado, bem como das considerações finais.

Continuamos a utilizar Bardin (2011) na sistematização e análise dos dados a partir da coleta de nosso *corpus*. A sistematização do material explorado requer uma organização e regras pensadas de forma antecipada, pois, segundo a autora:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (Bardin, 2011, p. 147).

As análises dos dados foram definidas *a posteriori*, a partir da reunião das 102 dissertações e definição das questões teórico-metodológicas desta pesquisa, fomos elencando os dados a serem coletados no recorte adotado de 37 trabalhos finais, o que possibilitou as interpretações presentes no Capítulo 5.

Figura 2 - Síntese do Percurso metodológicos realizado.



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Na definição dos dados a serem levantados, levamos em conta aqueles que melhor respondem às nossas perguntas de pesquisa, além de utilizarmos os indicadores propostos por outros autores e documentos oficiais. Um deles foi um documento viabilizado pela Capes e

elaborado pelo GT de Produção Técnica, com o objetivo de desenvolver uma metodologia para avaliar a produção técnica dos cursos de pós-graduação (Brasil, 2019a). Ele foi importante na medida em que nos deu um panorama geral do que pode ser avaliado na dimensão propositiva.

Apesar de o documento ter contribuído significativamente com nossa pesquisa, ele é muito abrangente, pois “[...] identificar todos os produtos importantes das 49 áreas de avaliação, bem como identificar as particularidades de cada área. Como resultado deste trabalho, elaborou-se uma listagem composta por 23 diferentes produtos” (Brasil, 2019a, p. 6).

Desse modo, outros trabalhos que analisaram a produção de MP também nos orientaram nessa caminhada e, entre eles, cabe destacar: Rizzatti *et al.* (2009), que trouxe essa avaliação para as áreas de Educação e Ensino; Zihlmann e Mazzaia (2022) apresentaram uma proposta de aprimoramento da ficha de avaliação, proposta por Rizzatti *et al.* (2009). Na área específica de História, Monteiro e Rossato (2023), embora não tenham criado indicadores específicos para a dimensão propositiva, analisam essa dimensão e nos fornecem um aporte para nossa própria análise.

No próximo Capítulo passaremos à apresentação e à análise dos dados deste estudo.

## **5 PROFHISTÓRIA EM SANTA CATARINA: CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE HISTÓRIA E À FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Este Capítulo resulta da pesquisa bibliográfica realizada a partir do recorte de dissertações estabelecidos no *corpus*. Nessa etapa, analisamos as informações obtidos através coleta de dados e que Bardin (2011) denominou como “tratamento de resultados e interpretações”.

Em um primeiro momento, apresentamos um panorama geral da produção alcançada pelas duas Instituições, UDESC e UFSC, no período já destacado. Esses dados foram extraídos de 102 dissertações.

Em seguida, trazemos uma interpretação com dados de natureza mais qualitativa, sobre a proposição e, quando couber, a intervenção das propostas geradas, visando atender à dimensão propositiva da dissertação. Essa etapa do estudo focou em 37 dissertações, que priorizaram o EH no Ensino Fundamental – Anos Finais. Relembrando que utilizamos a letra D para identificação das dissertações da UDESC e F para a UFSC.

### **5.1 DADOS PANORÂMICOS DAS DISSERTAÇÕES**

Com os dados obtidos através de nossa investigação, procuramos responder as seguintes questões de pesquisa: (1) que características gerais apresenta a produção científica geradas no ProfHistória Catarinense, em termos de volume de produção científica acumulada pelos dois Programas ao longo período, variação de nomenclaturas atribuídas à dimensão propositiva e a que segmento educacional se referem?

#### **5.1.1 Volume de produção ao longo do período estudado (2016-2022)**

A seguir, na Tabela 3, destacamos a quantidade de dissertações, separadas por ano, produzidas em nosso período de análise.

Tabela 3 - Dissertações defendidas por Programa – UDESC e UFSC (2016-2022).

Ano	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
UDESC	10	3	12	1	11	9	9	55
UFSC	4	7	4	4	8	12	8	47
<b>Total por ano e geral</b>	12	9	16	5	19	21	8	102

Fonte: Elaborada pela autora a partir do repositório do programa ProfHistória da UDESC e UFSC e da Plataforma Sucupira.

O número de dissertações defendidas ao longo dos sete anos teve uma variação constante. Se compararmos com outros programas, a quantidade pode parecer baixa, mas como a oferta de vagas também foi variável, entre 11 e 14 vagas, dependendo da realidade de cada instituição, essa proporção parece estar dentro do esperado.

### 5.1.2 Nomenclaturas utilizadas para a Dimensão Propositiva

A leitura da dimensão propositiva das dissertações nos levou a perceber que as propostas de atividades tinham diferentes nomenclaturas. Em ambas as universidades, as palavras “produto” ou “produto educacional”, por exemplo, eram os termos bastante citados.

Assim, examinamos nas 102 dissertações como eram nomeadas essas propostas, além da dimensão propositiva constante no Regimento Geral (ProfHistória, 2023a). O Quadro 5, por exemplo, representa o levantamento realizado nas produções da UDESC. Elencamos pelo menos 13 denominações diferentes, sendo que a expressão “produto/produto final” aparece majoritariamente em 31 dissertações, referindo-se à parte propositiva. Esse levantamento abrange o período de 2016 a 2022.

Quadro 5 - Denominações da dimensão propositiva das dissertações de mestrado da UDESC.

UDESC	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
1. Produto/produto final*	6	1	4	1	6	7	6	31
2. Produto didático/pedagógico	-	-	-	-	1	-	-	1
3. Produto educacional	-	-	-	-	-	2	-	2
4. Dimensão/dissertação propositiva	-	-	-	-	1	-	1	2
5. Questão/elemento propositiva	1	-	-	-	-	-	-	1
6. Proposição didática	-	-	1	-	-	-	-	1
7. Atividade prática/elaboração	1	-	-	-	-	-	-	1
8. Material didático	1	1	-	-	1	-	-	3
9. Material propositivo	1	-	-	-	1	-	-	2
10. Proposta	-	-	1	-	-	-	-	1
11. Produto/propositivo	-	-	3	-	-	-	-	3
12. Proposta pedagógica	-	-	-	-	1	-	-	1
13. Material didático/produto	-	1	1	-	-	-	1	3
14. Não consta	-	-	1	-	-	-	-	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

\*Uso de mais de um termo dentro da dissertação.

Assim, primeiramente, buscamos os termos no resumo e introdução. Encontramos vários deles, os quais foram distribuídos no Quadro 5. Quando não achamos termos específicos para se referir à parte propositiva foi porque não estavam explícitos, ocasionando a pesquisa no buscador do documento (tipo PDF), onde colocamos as palavras “produto, dimensão propositiva, material didático, proposta”, entre outros. Ainda, em alguns, fizemos uma busca dinâmica com a leitura do documento como um todo, especificamente, no fragmento onde consta a proposta pedagógica. Realizamos esse mesmo procedimento para verificar as nomeações em ambas as universidades.

A separação das dissertações foi organizada por ano, pois queríamos verificar se, ao longo dos anos, os termos foram mudando. Constatamos, por sua vez, que na UDESC não houve essa mudança e, ao longo do tempo, a palavra “produto” foi utilizada sozinha ou acompanhada de outras denominações simultaneamente.

Outro ponto importante, é que não encontramos esse debate nas dissertações sobre a forma de se referir a proposta de atividade, com exceção de uma dissertação da UFSC, cuja autora explicou o incômodo de utilizar a palavra “produto”, mesmo ele sendo usado no programa:

Dentro do Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, essa proposição é chamada de “produto”, termo o qual não me agrada, já que coloca a pesquisa no rol da ótica capitalista de produtividade e lucro. No entanto, como educadora, compreendo a importância do retorno daquilo que se produz de conhecimento dentro da Academia para a sociedade, para e escola. (Liz, 2022, p. 111).

Muitas dissertações empregam esses termos como sinônimos, fazendo com que, em vários casos, não haja uma distinção clara entre “produto” e “dimensão propositiva”. Esse uso intercambiável reflete uma certa flexibilidade na forma como a parte prática é apresentada nas dissertações do ProfHistória na UFSC, ao contrário da maior variação terminológica encontrada na UDESC.

Assim, em relação à UFSC, temos as seguintes denominações, conforme Quadro 6:

Quadro 6 - Denominações da dimensão propositiva das dissertações de mestrado da UFSC.

UFSC	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
1. Produto/produto final*	2	1	-	-	2	1	-	6
2. Dimensão/dissertação propositiva	-	1	1	-	3	4	3	13
3. Ação/proposta propositiva	1	-	-	1	-	-	-	1
4. Parte/questão/elemento propositivo	-	-	2	1	-	-	-	3
5. Proposta (final/metodológica)	-	2	-	-	2	2	-	6
6. Produto/propositivo (dimensão propositiva)	-	1	1	-	1	3	4	10
7. Proposta pedagógica	-	-	-	1	-	-	-	1
8. Material didático/produto	1	-	-	-	-	-	-	1
9. Dimensão propositiva/material didático/produto final	-	-	-	1	-	1	-	2
10. Não consta	-	1	1	-	-	2	-	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

\* Uso de mais de um termo dentro da dissertação.

Na UFSC, segundo o Quadro 6, as variações de nomenclatura para se referir à parte prática das dissertações são menores do que na UDESC. Predomina o uso de termos como “dimensão propositiva” ou “dissertação propositiva”, com o termo “produto” frequentemente sendo utilizado em conjunto com “dimensão propositiva”.

A expressão “produto educacional” é fundamentada na bibliografia que utiliza o termo, incluindo o documento do Grupo de Trabalho formado pela Capes (Brasil, 2019a), cujo objetivo foi estruturar uma avaliação dos “produtos”, válida para todas as áreas da pós-graduação profissional.

Seguindo a lógica da promoção e do desenvolvimento de um produto/processo educacional, oriundo dos programas de PG, especialmente, os profissionais, apresentamos duas definições sobre esses termos. Inicialmente, temos a definição apresentada pelo GT de Produção Técnica criado pela Capes, com a finalidade de aprimorar o processo e os instrumentos relacionados à avaliação da pós-graduação (Brasil, 2019a, p. 16, grifo nosso):

**Produto:** é o resultado palpável de uma atividade docente ou discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo. O produto é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler, etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho. O Produto é confeccionado previamente ao recebimento pelo cliente/receptor, que só terá acesso após a conclusão dos trabalhos.

Em seu estudo, *Rizzatti et al.* (2020) aprofunda esse conceito, ampliando-o e situando-o no contexto da área do ensino e seus pressupostos críticos, definindo, assim, um conceito abrangente de produto educacional:

**Produto educacional:** O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo [...] Deve apresentar, em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina. (*Rizzatti et al.*, 2020, p. 4, grifo nosso).

As terminologias mencionadas anteriormente se referem às definições que abrangem o conjunto de produtos e processos elaborados na pós-graduação profissional em todas as áreas do conhecimento, conforme as 49 áreas de avaliação da Capes (Brasil, 2019a). No entanto, a elaboração do produto foi adaptada à realidade das diversas áreas que compõem a pesquisa acadêmica no Brasil.

Assim, as dissertações passaram a ser orientadas por uma perspectiva mais prática no desenvolvimento dos projetos. No contexto do ensino, ao ingressar nos programas profissionais, o pesquisador compromete-se com a criação, desenvolvimento e, em alguns

casos, avaliação de um processo ou produto educativo, como indicado no Documento da Área de Ensino:

O mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido. (Brasil, 2019b, p. 15).

Através do estudo do Documento da Área do Ensino e das análises dos autores destacados sobre o tema, a dimensão propositiva pode ser considerada em primeiro lugar, seguida pela construção do aporte teórico, que envolve o aprofundamento de temas importantes para o Ensino de História. Nessa perspectiva, a problemática e o desenvolvimento da pesquisa serão elaborados ao longo do curso.

Margarida Dias de Oliveira (A dimensão..., 2020), professora do ProfHistória da UFRN, em um debate sobre a dimensão propositiva, destaca que ela é uma das singularidades do MP no Ensino de História, primeiramente, na especificidade da busca pelo conhecimento histórico e também na medida em que essa dimensão faz a ponte entre a universidade e a escola. Em relação à proposição de atividades, Souza e Oliveira (2021b, p. 18) utilizam tanto o termo “dimensão propositiva” quanto “produto”, apresentando, inclusive, uma definição para este último:

O que chamamos de produto se define como um material didático, acompanhado de orientações e/ou sugestões para sua utilização em atividade de ensino-aprendizagem, construído a partir de problema(s) diagnosticado(s) pelo(a) docente e que tem como objetivo saná-lo(s) ou contribuir para sua mitigação.

A palavra “produto”, entre outras variações, pode ser encontrada em diversos trabalhos do ProfHistória, como vimos ao analisar as dissertações. Entretanto, no seu regimento o ProfHistória designa o trabalho final como dissertação, evitando a nomenclatura “produto” e referindo-se a ele como “dimensão propositiva”, que se refere às “possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula” (ProfHistória, 2023a, p. 8). É nessa parte que a atividade prática deve ser incluída, normalmente, a partir do terceiro capítulo. Assim, quando nos referirmos à dissertação, estaremos falando do trabalho como um todo, que abrange toda a construção da pesquisa, tanto teórica quanto prática.

Apesar de o termo “produto” não constar no Regimento Geral do ProfHistória, ao analisarmos as dissertações, percebemos que ele aparece em muitas delas, frequentemente

como sinônimo de “dimensão propositiva”, assim como “material didático”, entre outros termos. Assim, procuramos realizar esse levantamento nas universidades pesquisadas e constatamos uma variação de terminologias para se referir às propostas de atividades.

### 5.1.3 Separação por segmento educacional

Na Tabela 4, a seguir, temos a separação por segmento educacional, reunindo as duas universidades.

Tabela 4 - Dissertações por Instituição e segmento educacional (2016-2022).

	UDESC	UFSC	Total
<b>1. EF Anos Iniciais</b>	6	1	1
<b>2. EF Anos Finais</b>	23	14	37
<b>3. EF Anos Iniciais /Finais</b>	2	0	2
<b>4. Ensino Médio</b>	12	11	23
<b>5. EF Anos finais/EM</b>	6	15	21
<b>6. EJA EF/EM</b>	3	3	6
<b>7. Ed. Profissional</b>	0	1	1
<b>8. Não especificado</b>	3	2	5
<b>TOTAL</b>	55	47	102

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na maioria dos casos, esse dado foi facilmente identificado, em poucos casos ele teve que ser buscado ao longo do texto. O maior número de dissertações focou no Ensino Fundamental Anos Finais com 37 dissertações, ou seja, 36, 27% do total. Com isso, assumimos que o *corpus* que nosso estudo seria constituído de 102 dissertações para identificação de dados gerais da produção acumulada pelo ProfHistória da UDESC e UFSC, com recorte para 37 dissertações direcionadas especificamente aos Anos Finais, para a análise da dimensão propositiva. O foco nos Anos Finais se justifica, de um lado, por ser o segmento da Educação Básica que concentrou o maior número de trabalhos e, de outro lado, por ser o segmento educacional de atuação da pesquisadora, há 12 anos.

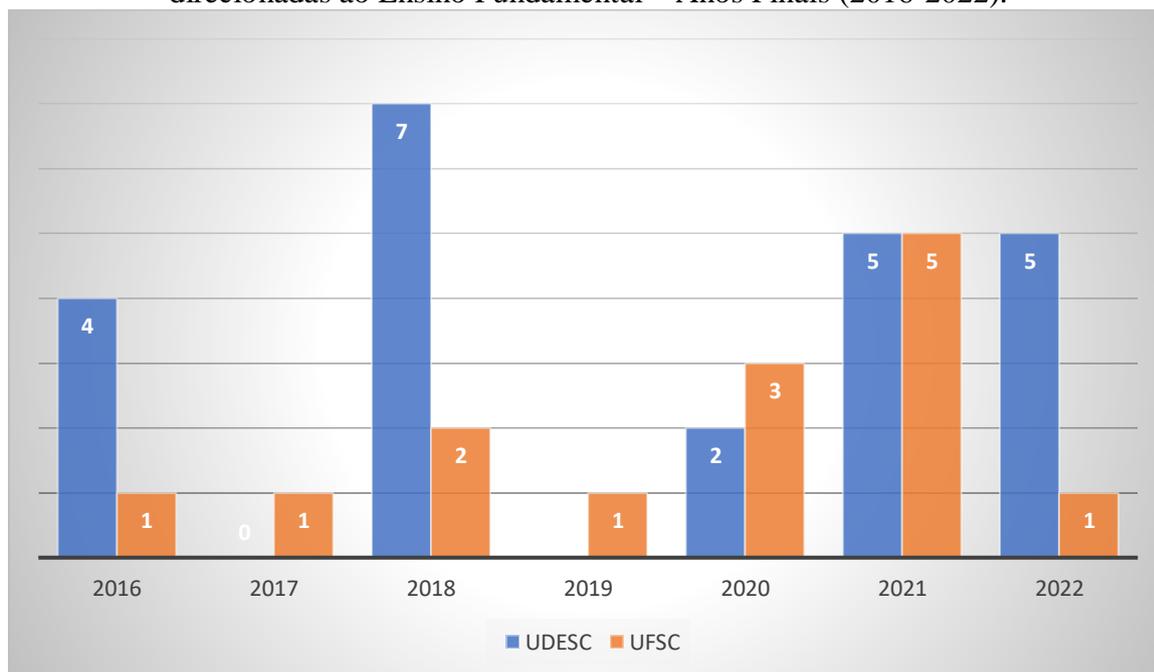
## 5.2 ESPECIFICIDADES DAS PROPOSIÇÕES

A partir desse ponto, o capítulo passa a analisar a dimensão propositiva das dissertações, com foco nas 37 dissertações. Conforme estabelecido no Regimento e nas características já abordadas no Capítulo 4, esse elemento das dissertações assume um formato flexível, ou seja, não é obrigatória a intervenção nos estabelecimentos de ensino. Nosso objetivo é responder as seguintes questões de pesquisa: (2) quais as temáticas de História priorizadas, a natureza das atividades propostas, sua intervenção ou não em contextos reais de ensino e quais os resultados

obtidos em termos de contribuições ao EH e à FC dos docentes da Educação Básica?; (3) que possibilidades, desafios e/ou dificuldades foram relatadas na elaboração e/ou intervenção das propostas, tendo em vista as demandas presentes no ensino de História no cenário atual?

Começamos destacando a quantidade e ano de publicação das dissertações pertencentes ao nosso *corpus* de pesquisa, representadas em detalhes pelo Gráfico 4.

Gráfico 4 - Número de pesquisas por ano e instituição superior de ensino UDESC e UFSC direcionadas ao Ensino Fundamental – Anos Finais (2016-2022).



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A UDESC totalizou 23 trabalhos enquanto a UFSC contabilizou 14, formando um total de 37 pesquisas realizadas destinadas ao segmento do Ensino Fundamental – Anos Finais. Podemos observar pelo Gráfico 4 que nos anos de 2017 e 2019 não encontramos dissertações que se destinavam ao segmento educacional priorizado em nosso estudo. O pico de produção da UDESC ocorreu em 2018, com oito trabalhos; na UFSC foram nos anos 2021 e 2022, com cinco pesquisas.

### 5.2.1 Temáticas priorizadas das dissertações

Com relação aos temas/conteúdos que foram trabalhados nas dissertações, buscamos mapear todos as 37 pesquisas. Alguns se repetiram, mas as temáticas foram bem variadas, como observamos no Gráfico 5, a seguir, no qual unimos os trabalhos das duas universidades.

Gráfico 5 - Temáticas/conteúdos presentes nas dissertações da UDESC e UFSC.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os 16 temas/conteúdos identificados nas 37 dissertações perfazem uma parte do universo de pesquisa e construção dos PE que têm algum significado para o ensino de História na Educação Básica. Para compor essa etapa, fizemos as buscas nos resumos e na introdução dos trabalhos.

Apesar da diversificação de temáticas, a relacionada à cultura africana, afro-brasileira e indígena ganhou destaque durante nossa análise, já que 11 dissertações utilizaram esse tema. Incluímos dentro desse eixo temas, como: África, cultura/história afro-brasileira e indígena, racismo, movimento negro, mitos afro-ameríndios. Das 11 dissertações, cinco são destinadas à cultura africana, afro-brasileira e seus desdobramentos, outras cinco para a questão indígena e uma para ambos os temas (mitos afro-ameríndios). Entretanto, o destaque a esse conteúdo não é exclusivo do ProfHistória das universidades de Santa Catarina, mas é percebido no programa nacional como um todo.

Monteiro e Rossato (2023) identificaram a diversidade de temas (alguns recorrentes) nas dissertações do ProfHistória no período referente entre 2016 e 2019, sendo eles aqueles sobre temática que envolve a história relacionada à África e dos afrodescendentes. Em relação a esse predomínio, as autoras destacam:

[...] o conjunto de pesquisas identificado pela expressão “história e cultura africana e dos afrodescendentes” estão agrupadas dissertações com temas, objetivos e metodologias bastante variados, mas que têm em comum tratar de questões referentes à cultura, à história e às populações afro-brasileiras e africanas e que atendem à Lei n.º 10.639/2003, ainda que a lei não conste como palavra-chave na

maioria desses trabalhos. O mote inicial dessas pesquisas é a constatação, por parte dos docentes, do impacto do passado escravista e do racismo estrutural no aprendizado e no desenvolvimento da autoestima de seus alunos. Destaca-se que a grande maioria dos mestrandos do ProfHistória é constituída de trabalhadoras/es da educação em escolas públicas e muitos das/dos autoras/es se identificaram como negros. (Monteiro; Rossato, 2023, p. 48).

A Lei nº 10.639/2003, referente à obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura afro-brasileira”, e a Lei nº 11.645/2008, que consiste na inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, aparecem com frequência nos trabalhos (Brasil, 2003, 2008).

Na rede estadual de ensino de Santa Catarina, em conformidade com os encaminhamentos nacionais, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), de 2014, acentua a Educação das Relações Étnico-Raciais, procurando valorizar as “[...] demandas das populações negra e indígena brasileira no sentido de vislumbrar ações de reconhecimento e de valorização de sua identidade histórico-cultural na educação” (Santa Catarina, 2014, p. 66).

Assim, a partir de 2014 e, especificamente, durante o ano de 2016, formações foram realizadas com os profissionais da educação da rede estadual, especialmente, com os professores, com o objetivo de esclarecer e orientar sobre essas demandas da população negra no estado. Para tanto, foi produzido um material com esse fim, intitulado *Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, disponibilizado para as escolas da rede em 2018, que tinha como objetivo “[...] implementar o dever legal no trato desta temática, reconhecendo o que preconiza a educação nacional e definem as diretrizes para a Educação Básica e para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (Santa Catarina, 2018, p. 10).

A cartilha traz desde os marcos legais da dimensão étnico-racial na escola, bem como conceitos que devem ser trabalhados com os estudantes (como racismo, xenofobia, preconceito, ações afirmativas, identidade étnica, religiosidades, etnocentrismo, entre outros), além de indicar como esses conceitos podem ser trabalhados nas diferentes áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática.

Essas formações também tiveram a população indígena como alvo, já que compõe uma parte significativa das pesquisas do ProfHistória, como citado anteriormente. No documento *Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação Escolar Indígena*, o governo de SC destaca que o “[...] documento tem por objetivo orientar para a melhor execução das políticas e programas que fazem parte do cotidiano das escolas indígenas do estado de Santa Catarina” (Santa Catarina, 2018, p. 11). Porém, diferentemente do caderno sobre as relações étnico-raciais, que aponta diretrizes de ação, traz predominantemente os marcos legais, um

pouco sobre a história de alguns povos (com maior presença no estado, como os Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ) e mais algumas informações sobre a educação indígena.

Apesar de o estado de SC estar bem alicerçado em relação às leis e serem devidamente destacadas, o passado escravista e as suas consequências sentidas na atualidade, como mencionam Monteiro e Rossato (2023), são a principal justificativa para a escolha desse tema.

Essas consequências, muitas vezes são sentidas pelos próprios autores, já que são protagonistas negros em um ambiente que ainda exige muitas desmitificações. As denominações “negro” e “preto” são encaradas em muitos ambientes escolares e não escolares como palavras de tom pejorativo. Na escola, ouvimos os próprios professores com temor de se referir a pessoas de origem afro-brasileira como negros e/ou pretos. Na dissertação D08 observamos justamente isso:

A experiência de cinco anos como professor de História da Educação Básica pode parecer pouco, mas esse tempo já foi o suficiente para perceber que alguns temas são mais difíceis ou desafiantes de se abordar com os(as) estudantes em sala de aula. Com certeza, àqueles que envolvem a história das populações de origem africana no Brasil e no mundo é, de todos, o mais desafiador para mim. Quando falo sobre este tema, gosto de começar dizendo que sou negro. - “Mas professor, você não é negro! É moreninho”. Indagações como esta são comuns em sala de aula. Se posicionar politicamente como negro em nossa sociedade ainda é encarado com dificuldade para muitos(as) jovens afro-brasileiros(as). (D08, 2018, p. 23).

A experiência descrita na D08 é uma realidade dentro dos espaços escolares. O desconhecimento sobre as questões raciais, apesar do tema estar presente em muitas discussões, acaba gerando um interesse maior tanto dentro das pesquisas acadêmicas quanto no ensino de história.

A realidade vivenciada pelos autores, seja nos espaços escolares ou em suas próprias vidas, faz com que, além de terem o objetivo de contribuir com a construção do conhecimento histórico dos estudantes, pensem seus temas e propostas de atividades como meios para mudar o meio onde estão inseridos.

Os trabalhos mencionam que as temáticas escolhidas têm como pretensão questionar uma realidade posta e que pode ser questionada por um ensino reflexivo. Freire (2020) e Franco (2016) defendem que as práticas pedagógicas sejam pensadas e promovidas no sentido de uma ação fundamentada na intencionalidade de um projeto social e pedagógico, portanto, em um processo não neutro, mas fortemente marcado por um ideal de sociedade mais justa e igualitária. Para Franco (2016, p. 542), “[...] a contradição sempre está posta nos processos educativos: o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz” e, por essa razão, é essencial observar a presença da dialética no ato educativo.

Podemos ver que muitas dissertações são construídas na base do questionamento e movidas por uma práxis transformadora. Nesse sentido, Freire (2020) considerava que apenas uma práxis autêntica, aquela que busca a emancipação efetiva do ser humano através da transformação social e se orienta pela ação e reflexão, pode ser uma educação libertadora. Diferentemente de uma prática considerada bancária, na qual os educandos são apenas agentes passivos do processo de conhecimento e, portanto, passivos enquanto sujeitos sociais. É na práxis que eles se entendem como seres inacabados e conscientes de sua inconclusão.

Vásquez (1977), por sua vez, diferencia as palavras *práxis* e *prática*, conferindo a esta um significado mais ligado ao senso comum, esvaziado de uma elaboração conceitual mais complexa. O autor sinaliza que “[...] inclinamo-nos pelo termo ‘práxis’ para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (Vásquez, 1977, p. 5).

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (Vásquez, 1977, p. 536).

Nesse sentido, o entendimento que o docente possui de educação e de suas finalidades, de sociedade, de cidadania, do ato pedagógico, entre outros, irá, imperativamente, direcionar seu fazer pedagógico e, portanto, o cidadão que ele irá contribuir para formar ao longo da Educação Básica.

Em segundo e terceiro lugar no Gráfico 3, em número de trabalhos, estão os conteúdos que têm como foco a memória, o patrimônio e a história local. Este talvez tenha sido um dos pontos mais importantes dentro do ProfHistória, segundo nossa percepção. A história local possibilita a compreensão de contextos históricos mais amplos a partir da realidade do estudante, levando o discente a se reconhecer como um sujeito histórico e protagonista da história e não um mero espectador (Fonseca, 2012).

É interessante observar que a História Local está associada a outras temáticas como a “memória” e “patrimônio” relacionados ao ensino de história. Destacamos que a pesquisa histórica realizada pelos autores tem como foco a cidade ou alguma comunidade local, e também outros espaços, como museus, arquivos e centros de memória. Vemos, assim, a utilização da metodologia de história oral e análise da cultura material como parte desse resgate da história local dos discentes.

Fonseca (2012) salienta que o estudo local e do cotidiano rompe com a dicotomia entre sujeitos, espaços e tempos. Nesse sentido, o “[...] professor pode incorporar variadas fontes escritas e orais que permitem realizar trabalhos educativos, sem perder de vista os diversos aspectos da realidade histórica” (Fonseca, 2012, p. 135). A história oral, por exemplo, é uma importante aliada na produção de conhecimento na escola, pois aproxima a história das pessoas próximas aos estudantes a um contexto mais geral, estimulando uma consciência histórica que, muitas vezes, está distante de sua realidade, especialmente, quando trazemos conceitos mais gerais e de difícil compreensão.

A construção do conhecimento histórico, além da história oral, pode ser feita com objetos que tenham uma relação afetiva com os educandos. Nesse sentido, a significação dos conteúdos para os estudantes é essencial, mesmo com temáticas difíceis de aproximar do cotidiano do discente. F01 procurou explicar que em seu trabalho:

Pesquisar, problematizar e refletir sobre a construção do conhecimento histórico, a partir de documentos do universo familiar e afetivo dos alunos ampliou a noção de fonte oferecida pelo livro didático utilizado na prática cotidiana da sala de aula e ampliou as potencialidades para o trato com a memória. Acredito que organizar esses documentos, fontes ou objetos, na forma de museu, contribuiu para potencializar ainda mais o significado da disciplina e colocar o aluno também como protagonista e fazedor da história. Compreendemos, por meio desse, trabalho que não é preciso ter sido político, rico fazendeiro ou comerciante para ter seus objetos preservados num museu. Todos nós, trabalhadores e pessoas ‘comuns’, guardamos, com afeto, objetos ricos em memórias que ajudam a contar nossas histórias e de nossas famílias e que são dignos de também pertencer a um museu. Não exatamente ao museu oficial da cidade, mas ao nosso museu pessoal. (F01, 2016, p. 21).

O ProfHistória possibilita que os autores das dissertações descubram e utilizem ferramentas de como construir o conhecimento histórico junto com seus alunos, o que não constitui uma tarefa fácil. A pesquisa é um trabalho difícil e que requer habilidades específicas que podem contribuir muito com a aprendizagem do componente História.

Outras temáticas também apareceram, mas em menor número dentro de nosso *corpus*, como consta no Gráfico 5, sendo elas: Ensino de História e relações de gênero; Fontes históricas; Ensino de História e cinema; Ditadura Militar de 1964; História medieval; HQ e ensino de História; Ensino de história e tecnologias digitais; História e movimentos sociais; Letramento midiático e História; Cinema e o ensino de História; Inclusão no ensino de História; Educação museal; História e literatura; História e poder: conceitos de política.

A escolha das temáticas deve estar de acordo, especialmente, com as demandas da sala de aula, postura que é uma das propostas do ProfHistória e reafirmada pelos docentes da UFSC. Em relação a isso, Paim, Bittencourt e Silva (2021, p. 13-14) destacam que:

[...] a nossa aposta, frente a esse cenário, tem sido potencializar o investimento em uma formação ancorada no respeito às distintas realidades profissionais de nossos mestrandos, incentivando pesquisas que respondam às demandas da sala de aula e das respectivas instituições escolares, produzindo e propondo materiais didáticos sobre temas diversos que impactam o campo da produção e da reflexão sobre fontes e metodologias do Ensino de História, sem deixar de considerar as singularidades da cultura escolar, a relação com o seu entorno social, cultural e as dinâmicas provocadas pelo impacto de políticas públicas e projetos de controle e cerceamento do trabalho docente. (Paim; Bittencourt; Silva, 2021, p. 13-14).

O relato dos docentes da UFSC apresenta uma visão clara sobre a necessidade de adaptar a formação dos mestrandos às diferentes realidades profissionais, reconhecendo a importância de respeitar as particularidades das instituições escolares e das demandas específicas da sala de aula. Nesse sentido, o ProfHistória sublinha a necessidade de uma formação crítica e contextualizada, que não apenas se ajuste às pressões externas, mas que também valorize e proteja a autonomia dos profissionais da educação.

### 5.2.2 Variedade, formatos e contribuição das propostas

Nessa etapa, procuramos contemplar a busca pelos tipos/formatos de propostas de atividade elaborados na dimensão propositiva. Dividimos em quatro categorias diferentes, baseado na categorização de Souza *et al.* (2021), conforme demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7 - Variedade de propostas na dimensão propositiva.

Variedade	Características	Dissertações	Quantitativo
Material de apoio ao professor	Construção de materiais que podem ser utilizadas pelos professores: caderno de propostas de atividades; cartilha propositiva; reunião de fontes a serem utilizadas; álbum fotográfico.	D01, D02, D03, D07, D13, D17, D20, D21, D22, F02, F03, F04, F07, F08, F11, F12	43%
Objeto tecnológico e/ou mídia	Construção de atividades didáticas utilizando tecnologias diversas: sites, rádio online, podcast, web- tutoria.	D04, D09, D14, D16, D18, D23, F05, F10, F14	24%
Sequência didática/plano de aula	Sugestão de uma proposta de atividade de intervenção em sala de aula.	D08, D10, D11, D12, D15, D19, F06	19%
Atividade experimental	Atividades que consistem em demonstrar a metodologia que pode ser replicada em outros contextos.	D05, D06, F01, F09, F13	14%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escolha das temáticas, do referencial teórico e do tipo de proposta a ser aplicada passa por uma série de questões. Assim, presumimos, a partir da leitura das dissertações, que a realidade da prática docente e seus desafios nas escolas seja o motor do caminho adotado pelos autores. No Quadro 7, vemos os tipos de produto escolhidos para promover a contribuição que o ProfHistória almeja por meio da pesquisa, especialmente, na dimensão propositiva.

Destacam-se, então, quatro categorias principais, nas quais o material de **apoio ao professor** ocupa o primeiro lugar, com 16 propostas, seguido por nove referentes ao **objeto tecnológico e/ou mídia**, na sequência, com sete sugestões de **sequência didática** e, por fim, com cinco **atividades experimentais**.

A produção de **material de apoio ao professor** se destaca com 43% do total de propostas para o Ensino Fundamental – Anos Finais, o qual pode ser caracterizado como sugestões de atividades, diferindo da sequência didática, que possui uma série de etapas para seu desenvolvimento, levando, muitas vezes, um número maior de aulas para ser concluída. O material de apoio, na verdade, geralmente precisa estar inserido em um plano de aula ou em uma sequência didática para que seja pensado de forma a constituir um objetivo mais amplo.

No item “material de apoio” encontramos propostas de atividades variadas, que são pensadas para que o docente possa utilizar outros instrumentos didáticos além do livro didático, já que muitas vezes ele é o único material à disposição do professor. Além disso, pode ser uma opção que transcende o currículo formal e agrega tanto opções de metodologia quanto histórias locais, como é explicado em uma das dissertações analisadas, a D13 (2020, p. 63):

Apresentar uma temática histórica local, não incluída nos currículos, através de um material pedagógico, não é apenas oferecer oportunidade de aprendizado de forma diferenciada, é oportunizar um aprendizado constituído a partir da ação dos estudantes e da mediação do professor, num processo que, além de tudo, professores também aprendam.

Quando analisamos as dissertações, identificamos esse entrelaçamento de elementos diferenciados que compõem os trabalhos do ProfHistória, como as temáticas e metodologias, e como isso é benéfico para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. Esses procedimentos são convergentes com os documentos oficiais, como a BNCC, que considera a utilização de materiais como um apoio nas questões de ensino e aprendizagem.

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. (Brasil, 2018, p. 398).

É interessante salientar que essas práticas do ProfHistória são respaldadas pela BNCC, estimuladas dentro do programa e bem-vindas nos espaços escolares, uma vez que somos encorajados a não reproduzir um ensino tradicional, no qual o estudante seja um simples espectador na produção do conhecimento histórico.

Em relação à construção deles, alguns desses produtos foram concebidos com a participação dos estudantes das escolas e outros apenas pelos mestrandos. Em outros momentos, foram realizadas pesquisas entre estudantes e professores para a confecção dos materiais. A participação dos estudantes na concepção da dimensão propositiva se torna significativa no aprendizado, permitindo que eles criem um elo com a temática, além de descobrirem novas interpretações para os fenômenos históricos e desenvolverem competências e habilidades no processo de elaboração da atividade sob a orientação do professor. A produção de material didático está interligada à prática docente e pode ser considerada a materialização da inter-relação entre teoria e prática, constituindo um momento rico de aprendizado e interação entre o conteúdo e sua compreensão (LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013).

O acesso a esse material, tanto o caderno de propostas de atividades, a cartilha propositiva, a reunião de fontes a serem utilizadas como o álbum fotográfico, pode ser disponibilizado no próprio texto da dissertação e por outros meios, como redes sociais, sites, *e-books* e arquivos PDF. Esses recursos tecnológicos, no entanto, não fazem parte de toda a elaboração do material, mas, sim, de um modo de facilitar o acesso aos docentes.

Na segunda posição, com nove trabalhos, ficaram os **objetos tecnológicos e de mídia**. Nesta categoria, reunimos os produtos cujo objetivo principal era realizar uma prática pedagógica utilizando tecnologias digitais, constituindo-se de E-books, sites, rádio *online* e web-tutoria. O objeto tecnológico ou de mídia ligado à aprendizagem apresenta-se como um recurso pedagógico alinhado às demandas de um mundo altamente tecnológico e conectado com a realidade de muitos estudantes, sendo “[...] capaz de auxiliar a aprendizagem no ensino presencial, semipresencial e a distância, na promoção das práticas educacionais mediadas por tecnologias” (Freitas Junior; Freitas, 2013, p. 753).

A dissertação D23 apresenta uma proposta de utilizar a ligação entre tecnologias digitais para reflexões sobre a cultura histórica. O autor desenvolveu uma web-tutoria sobre jogos digitais que podem ser utilizados pelos professores de história, disponibilizada através de um site específico para esse fim. Ainda, explica que seu projeto foi concebido durante as aulas, quando os estudantes relacionavam os conteúdos ministrados com jogos que eles conheciam. Para o pesquisador, dominar as tecnologias educacionais é imprescindível no contexto atual (Inácio, 2022).

Outro trabalho produzido no ProfHistória, o D18, tem como objetivo a produção de um *podcast* sobre a ditadura militar de 1964. O autor destaca que “[...] é fundamental que a escola e os/as professores/as estejam preparados/as para disponibilizar as ferramentas necessárias para que os/as alunos/as possam utilizá-las para pensar historicamente, dentre elas, as tecnologias digitais”

(D18, 2018, p. 39). Essa é uma realidade cada vez mais presente nas escolas, mesmo com os poucos recursos que muitas ainda enfrentam, a utilização de tecnologias é bastante incentivada.

Na dissertação, a pesquisadora sinaliza a importância da formação de professores para que possam acompanhar novas possibilidades pedagógicas, curriculares e tecnológicas, além de terem repertório para elaborar aulas mais instigantes, que estimulem a conscientização histórica. A escolha pelo *podcast* se baseia no fato de poder ser ouvido mesmo que o aluno esteja realizando outras atividades, pois possui o formato de áudio. Não precisar acompanhar a tela é outra vantagem. Ainda, pode ser uma oportunidade adicional de utilizar as tecnologias para refletir sobre o conhecimento.

As dissertações do ProfHistória, como podemos conferir, estão de acordo com as normativas vigentes, vide a BNCC, que traz no item 5, dentro das competências gerais da educação básica, os objetivos esperados do uso de tecnologias digitais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018a, p. 9).

As nove dissertações que produziram um objeto tecnológico ou de mídia têm como um de seus objetivos principais utilizar esse material, como parte integrante da produção do conhecimento, como está descrito na competência 5 da BNCC (Brasil, 2018<sup>a</sup>). É um recurso pedagógico que faz parte do processo de conhecimento, diferente da produção de material de apoio ao professor, que os utiliza apenas como um meio de acesso ao material produzido. Um exemplo são as cartilhas e os cadernos de atividades, que são produzidos através da pesquisa de materiais com determinada temática e depois transformados em arquivos PDF ou disponibilizados em um site.

Nossa outra categoria, ocupando a terceira posição, refere-se à **sequência didática (SD) e ao plano de ensino**. De acordo com Zaballa (2014, p. 24), uma sequência didática se caracteriza por ser um “[...] conjunto de práticas ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Uma sequência didática se difere de um plano de aula, pois é responsável por trabalhar uma unidade temática completa, enquanto o plano de aula contempla apenas uma aula. A SD, geralmente, é composta pela unidade temática, os objetivos, habilidades e competências, procedimento metodológicos, além dos objetos de estudo (podendo ter outras denominações). Na BNCC referente ao Ensino Fundamental – Anos Finais, todos esses itens já vêm prontos; o docente

apenas os preenche, baseado nessas informações, o que está trabalhando e em que momento. Por conta disso, a SD e o plano de aula ficaram padronizados em muitas redes de ensino do país.

Ao analisar as dissertações, temos sete que elaboraram SD ou planos de aula como parte da dimensão propositiva, perfazendo 19% dos trabalhos. Nessa perspectiva, a D19 explica o porquê da escolha da proposta, pois, para a autora, “[...] a sequência didática considera o contexto, as expectativas e conhecimentos prévios dos discentes, adquiridos em outros espaços e vivências” (D19, 2022, p. 21). Ela ainda comenta que a SD “[...] oferece acesso a diferentes documentos, fontes históricas (mapas, fotos e depoimentos) sobre a história local – bairro Campinas, São José - SC, exercitando a investigação e aproximação com a história e a construção de narrativas” (D19, 2022, p. 21). Essas informações são importantes para entender a escolha por esse tipo de proposição.

Segundo percebemos, ao analisar as SD, os autores explicam que elas permitem aproximar a realidade dos estudantes da possibilidade de utilização de fontes históricas e relacionar os conteúdos da base curricular com temáticas mais próximas deles e socialmente relevantes. O caso da D08 é ilustrativo dessa afirmativa:

Buscamos com este material auxiliar os(as) professores(as) no cumprimento da Lei, pois conforme é explicitado no Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996, a ideia é provocar bem mais do que inclusão de novos conteúdos, mas exigir que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas [...]. Neste sentido, a Sequência Didática que aqui sugerimos, visa servir como mais uma ferramenta para o fim proposto pela Lei. (D08, 2018, p. 71).

As temáticas escolhidas juntamente com as propostas de intervenção são justificadas, normalmente, demonstrando sua relevância para o EH como um todo. A práxis docente leva o professor a uma revisão sistemática sobre sua prática. É o que vemos nos questionamentos ao longo dos textos e na apresentação de seus produtos.

Como última categoria, temos a **atividade experimental**, que tem a metodologia da ação pedagógica como centro da dimensão propositiva. Essas atividades consistiram em: (D05) metodologias múltiplas para trabalhar uma unidade temática (protonarrativas, aula expositiva, oficinas); (D06) investigação dos conceitos de história política entre os estudantes e discuti-los em uma linguagem mais acessível; (F01) museu afetivo (mapear fontes para construção da história individual e coletiva); (F09) Oficina/curso/minicurso para professores (outras formas de uso do audiovisual no ensino de História); (F13) trilhas de estudo (construção de estratégias pedagógicas no estabelecimento do diálogo entre literatura e história).

Durante as leituras e análises das 37 dissertações, observamos o empenho dos pesquisadores na apresentação de práticas que desvencilhassem o ensino de história dos métodos ditos tradicionais, baseados na relação não-dialógica entre professor e aluno. A

atividade experimental talvez seja, apesar do pequeno número, a mais dialógica, pois permite que o discente participe de quase todo o processo educativo, estabelecendo um diálogo praticamente do início ao fim da atividade.

Segundo Bittencourt (2008, p. 235), o “[...] professor, no método dialógico, conhece mais sobre o objeto de estudo quando o curso começa, mas reaprende o conteúdo mediante o processo de estudá-lo com os alunos”. Essa dinâmica estabelecida entre professor e aluno traz uma série de benefícios para o ensino e a aprendizagem, na medida em que pode facilitar o entendimento de determinados conteúdos e conceitos históricos.

O educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “admiração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-admira” a “admiração” que antes fez, na “admiração” que fazem os educandos. (Freire, 2020, p. 45).

A problematização citada por Freire (2020) é uma constante nas dissertações do ProfHistória. Os pesquisadores abordam várias questões importantes para o ensino de história, bem como de suas próprias vivências e das diferentes realidades dos estudantes. Esse processo de construção do conhecimento, no qual o estudante está inserido, faz com que suas subjetividades façam parte de toda a dinâmica de um método dialógico.

A dissertação F01 tem como proposta a criação de um museu afetivo com objetos significativos para a história familiar dos discentes. A autora parte de particularidades do estudante para o entendimento de um contexto histórico maior onde a família esteve inserida:

Pesquisar, problematizar e refletir sobre a construção do conhecimento histórico, a partir de documentos do universo familiar e afetivo dos alunos ampliou a noção de fonte oferecida pelo livro didático utilizado na prática cotidiana da sala de aula e ampliou as potencialidades para o trato com a memória. Acredito que organizar esses documentos, fontes ou objetos, na forma de museu, contribuiu para potencializar ainda mais o significado da disciplina e colocar o aluno também como protagonista e fazedor da história. (F01, 2016, p. 21).

Nesse tipo de atividade proposta por F01, professor e aluno experienciam a atividade em conjunto, construindo uma aprendizagem significativa a partir do momento em que partilham vivências e saberes essenciais.

Por outro lado, temos também trabalhos que estabelecem o diálogo com os próprios professores, elaborando seu produto pensando na Formação Continuada de professores (FC). Nesse sentido, como exemplo, temos a dissertação F09, que objetiva propor formas de utilizar os recursos audiovisuais nas aulas de história e problematizar o papel da FC sobre o tema.

A F09 realizou uma pesquisa exploratória sobre o uso de materiais audiovisuais, por meio de questionários, para entender as características e necessidades em relação à FC de professores de História da Rede Municipal de Palhoça, recorrendo à organização de grupos focais. Com essa metodologia de pesquisa, o autor buscou informações para montar as oficinas destinadas aos professores de História da rede:

Foi possível compreender a relevância da formação continuada para o aprimoramento e atualização dessas práticas, propondo outras maneiras de utilizar os recursos audiovisuais. Escolhemos e optamos pela oficina exatamente para compreender que a prática e a teoria são indissociáveis para formação de um futuro cidadão atuante e crítico (F09, 2021, p. 111).

Após a realização do questionário, F09 analisou as respostas dos professores e, a partir daí, montou a oficina, com o intuito de partir do conhecimento docente para fazer um trabalho em conjunto. Nóvoa (2019b) expõe que na formação de professores, entre o conhecimento das disciplinas científicas e o conhecimento pedagógico, existe um terceiro, muitas vezes, negligenciado na criação de currículos: o conhecimento profissional dos professores.

Esse conhecimento, em muitos momentos, é desacreditado, pois se tem a ideia de que só existe produção de conhecimento científico nas universidades. Contudo, quando analisamos o tipo de trabalho realizado por F09, compreendemos que a formação de professores pode ocorrer no interior da escola, com base nos saberes docentes e com o intermédio das universidades.

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019a, p. 11).

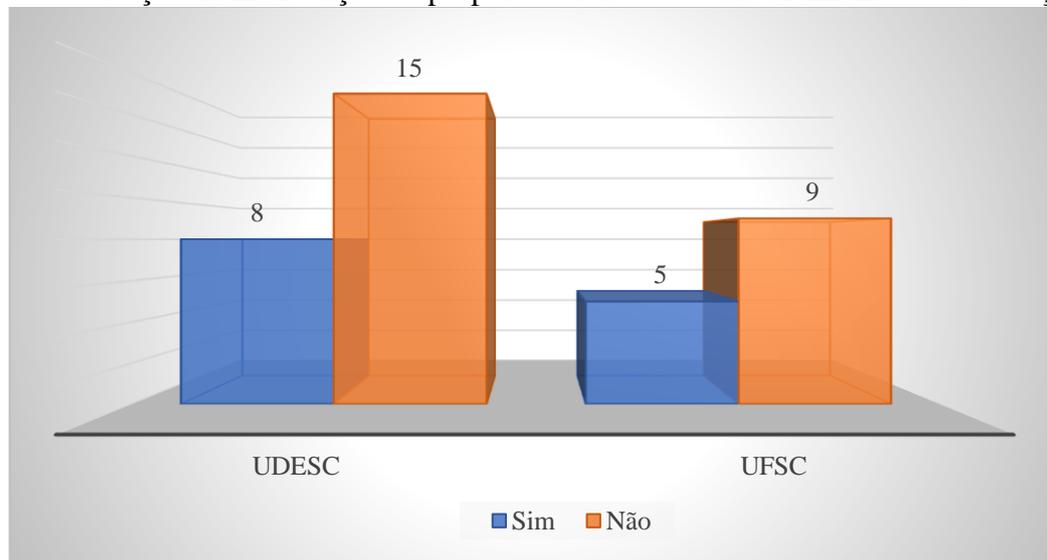
Nenhum saber pode ser desprezado, sobretudo, de quem está na linha de frente da educação. Talvez, devido aos problemas estruturais da educação como um todo, os professores tenham mais dificuldade em participar de cursos formativos; contudo, essa dinâmica entre a universidade e a escola é imprescindível na formação continuada docente.

### **5.2.3 A Dimensão Propositiva e o Ensino de História: sobre a intervenção em contextos reais de ensino-aprendizagem**

Segundo o Regimento Geral do ProfHistória, a dimensão propositiva deve conter as “[...] **possibilidades de produção e atuação** na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula” (ProfHistória, 2023a, p. 8, grifo nosso). Tratando-se das “possibilidades de produção e atuação”, não consta a obrigatoriedade de colocar em prática o produto ou processo educacional desenvolvido.

Diante disso, fizemos um levantamento, representado no Gráfico 6, da quantidade de propostas que tiveram intervenção em contextos reais de ensino.

Gráfico 6 - Verificação da intervenção da proposta durante o desenvolvimento da dissertação.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As propostas, como podemos verificar no Gráfico 6, não foram desenvolvidas maioria das dissertações. Dos 37 trabalhos analisados, somando as duas universidades de nossa pesquisa, 24 propostas não foram desenvolvidas, perfazendo um total de 64,86%, enquanto 13 foram desenvolvidas, totalizando 35,14%. A intervenção refere-se a ter sido colocada em prática a atividade em um contexto real de ensino. Observamos que nos dois PPG o índice de trabalhos desenvolvidos, proporcionalmente, é semelhante.

Em algumas dissertações, os pesquisadores comentam sobre o fato de a pesquisa não ter sido desenvolvida na prática. Um dos motivos citados foi a Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021, que dificultou o acesso às escolas e, por essa razão, os planejamentos iniciais tiveram mudanças na execução. A pesquisa D15 detalha essa particularidade vivida nesse período:

Cabe ressaltar que o contexto da pandemia Covid-19 afetou substancialmente o direcionamento previsto no projeto desta pesquisa. O isolamento e a impossibilidade de abertura de instituições culturais, dentre elas dos museus, me fez optar por uma adequação do “produto”, sabendo da impossibilidade de aplicação das atividades propostas aos estudantes. Além disso, a modalidade remota de ensino submetida a todos os profissionais da educação sobrecarregou a demanda de trabalho profissional que, consequentemente, dificultou ainda mais uma mobilização plena às leituras, pesquisas e confecção dos materiais didáticos aqui sugeridos. (D15, 2021, p. 29).

Apesar da intervenção da atividade ser dispensável, notamos que, em algumas dissertações, a intenção inicial era colocar a proposta em prática e, como ocorreu com a D15, alguns eventos acabaram prejudicando essa iniciativa. Entretanto, na maioria dos trabalhos, não

houve explicação sobre o motivo de a atividade não ter sido desenvolvida. Entendemos que ela foi pensada apenas como um protótipo de produto ou ação pedagógica. Só a título de exemplo, na categoria **material de apoio ao professor**, das 16 dissertações, apenas duas tiveram intervenção: a D07 e F03.

Contudo, em nosso ponto de vista, a intervenção e a verificação de seus resultados tornam a pesquisa mais rica em subsídios tanto para os próprios autores quanto para pesquisadores de outras áreas do conhecimento. Essa é a mesma posição adotada por Ostermann e Rezende (2009), que defendem que os produtos ou processos educacionais sejam implementados e devidamente avaliados tanto por alunos quanto por professores.

Por não terem sido desenvolvidas muitas propostas, a avaliação dos resultados obtidos, que faz parte de uma de nossas perguntas de pesquisa, ficou um pouco prejudicada. Entretanto, decidimos expor os resultados anunciados, buscando entre as 13 propostas em que houve a intervenção.

#### 5.2.4 Resultados da intervenção das propostas

Trazemos neste item os resultados anunciados pelos pesquisadores em relação à intervenção das propostas em contextos reais de ensino. Junto aos resultados, podemos conferir no Quadro 8 o tipo de proposta e seus respectivos objetivos.

Quadro 8 - Resultados relatados a partir da intervenção das propostas em contextos de ensino aprendizagem.

Identificação	Tipo de propostas/processos educativos e seus objetivos	Resultados anunciados
D04	<b>Objeto tecnológico e/ou mídia: rádio:</b> “promover, desenvolver, acompanhar e qualificar os resultados da prática do ensino de História por meio do uso da linguagem radiofônica nos estudantes envolvidos no processo de criação do programa piloto que foi intitulado ‘Nossa história’ que tem como tema principal a urbanização do loteamento Morar Bem” (p. 34).	<b>Percepção do pesquisador:</b> “Foram percebidos nos estudantes participantes, que estabeleceram novos laços afetivos com o colégio e também entre os colegas de outras salas que até então não conheciam e puderam conviver no espaço das oficinas. ambiente escolar ficou mais calmo e as refeições transcorreram mais lentamente” (p. 123).
D05	<b>Atividade experimental:</b> “Nove aulas que dessem conta da aplicação de uma unidade temática investigativa com seis etapas, iniciadas com uma protonarrativa a partir de questões problemas, simuladas, duas aulas expositivas-dialogadas para construções conceituais, duas oficinas relacionadas às discussões das temporalidades e análise dos alunos sobre o patrimônio da E. E. B. Jerônimo Coelho e uma atividade de metacognição” (p. 17). O principal objetivo é “Pensar como se estabelece a relação entre história escolar e patrimônio, a partir do movimento de patrimonialização da Jerônimo Coelho em Laguna/SC” (p. 16).	<b>Percepção do pesquisador:</b> “Essa prática proporcionou perceberem que a história não é formada a partir dos ‘grandes’ personagens, mas a partir do periférico, do simples, das ações cotidianas de indivíduos variados.” (p. 103).

D06	<p><b>Atividade Experimental:</b> “resultado final do trabalho deu origem, além desta dissertação, a uma página no Facebook e um perfil no Instagram” (p. 6). O principal objetivo é “Apresentar um instrumento de ensino por meio de redes sociais, que tem como eixo a discussão de conceitos políticos com base em suas origens históricas, visando principalmente jovens em idade escolar” (p. 6).</p>	<p><b>Feedback com comentários nas redes sociais:</b> “Foi possível perceber que é positivo o uso das redes sociais como prática de ensino e, mais ainda, como elo entre as ciências humanas enquanto campo de estudo e o conhecimento produzido fora das universidades” (p. 119).</p>
D11	<p><b>Sequência didática/plano de aula:</b> “[...]construir uma sequência didática a partir da leitura de diversos documentos, como depoimentos, monumentos, fotografias, legislações, reportagens de jornais eletrônicos e trechos de artigos científicos” (p. 162). O objetivo principal é “realizar uma leitura das ideias históricas materializadas nas narrativas escritas para compreender o pensamento histórico dos estudantes envolvidos nessa sequência didática” (p. 40).</p>	<p><b>Pesquisa com questionário:</b> a avaliação da atividade foi feita através de um questionário. “Ao serem questionados sobre a satisfação em participar do projeto sobre a temática indígena, dezesseis estudantes afirmaram estarem totalmente satisfeitos e que gostaram de participar e desenvolver as atividades propostas. Os argumentos utilizados por estes estudantes apresentaram vários graus de compreensão sobre a importância da temática indígena no âmbito escolar. O primeiro conjunto de justificativas pautou-se em afirmar que as atividades eram legais e que a dinâmica de trabalho apresentada no projeto era interessante, envolvente e diferente do que estavam habituados” (p. 132).</p>
D12	<p><b>Sequência didática/plano de aula:</b> “Construção de uma proposta de práticas pedagógicas no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo, que se situa em São Sebastião (Distrito Federal), sobretudo na disciplina Parte Diversificada (PD) e sua relação com a Educação para as Relações Étnico-raciais, em consonância com a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (p. 10). O objetivo principal é “[...] debater a potencialidade do jornal nas aulas de História e utiliza sequências didáticas como recurso metodológico” (p. 7).</p>	<p><b>Percepção do pesquisador:</b> “os estudantes, de um modo geral, se comprometeram com as sequências didáticas e se envolveram especialmente durante as leituras das fontes” (p. 78).</p>
F06	<p><b>Sequência didática:</b> “Educação para as Relações Étnico-Raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola”  “O objetivo desta pesquisa foi construir um projeto de educação para as relações étnico-raciais que envolva o ensino de história, os saberes transdisciplinares e a comunidade escolar ao longo do período letivo do Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo, de São Sebastião, Distrito Federal” (p. 27).</p>	<p><b>Pesquisa com questionário:</b> duas perguntas: “1) O que significou para sua vida, estes encontros? Mudou de alguma maneira seu modo de pensar sobre pertencimento racial e racismo? 2) Do que você gostou nestes encontros?” (p. 81):  “A cultura e o folclore são meus, mas os livros foi você quem escreveu. Quem garante que Palmares se entregou? Quem garante que Zumbi você matou? Significou muito. Aprendi a não ser racista, apesar de não ser, aprendi muito esse ano. Não tenho preconceito. Aprendi que não podemos criticar a pessoa pelo que ela é” (p. 108).</p>
F09	<p><b>Atividade experimental:</b> oficina para professores. O objetivo central foi “[...] discutir com alguns colegas de profissão as formas de uso dessa linguagem, privilegiando a ideia de alfabetização audiovisual dentro de perspectivas teóricas ligadas aos estudos culturais. dialogando com Henry Giroux, com as discussões sobre Pedagogia Crítica e de um intelectual transformador, Jörn Rüsen e Douglas Kellner, abordando a mídia e a cultura” (p. 10).</p>	<p><b>Percepção do pesquisador:</b> “A pesquisa proporcionou diagnosticar as condições estruturais das escolas e as expectativas dos professores em relação às formações e a assimilação desse impacto em suas práticas pedagógicas, assim como entender também que é função dos docentes estarem atualizados sobre os debates políticos nos cenários midiáticos” (p. 112).</p>

F13	<p><b>Atividade experimental:</b> “Trilhas de Estudo, as quais expressam o percurso desenvolvido a partir de estratégias pedagógicas que foram criadas, a fim de inspirar possibilidades de produções e práticas nas aulas de História” (p. 4). O objetivo principal consiste em “[...] apresentar as descobertas dos estudantes durante a experiência em sala de aula de forma presencial e remota, ao mesmo tempo em que analiso e reflito sobre a minha prática docente” (p. 14).</p>	<p><b>Percepção do pesquisador:</b> foi feita uma avaliação com a percepção da autora e alguns feedbacks de algumas atividades realizadas pelos alunos:  “Três alunos destacam a importância da literatura para se aproximar da história brasileira de uma forma mais sensível. Identifiquei, ao longo do trabalho, que para os alunos não existe uma rígida separação entre o conteúdo histórico escolar e as histórias do nosso romance” (p. 76).</p>
F14	<p><b>Objeto tecnológico e/ou mídia:</b> “Audioteca com quatro podcasts de narrativas míticas, acompanhada de sugestões práticas para seu uso na educação, direcionada a professores, e disponível em um ambiente virtual de livre acesso” (p. 7). O objetivo principal é “[...] apresentar algumas formas de compreender e usar os mitos no ensino de História sem excluir a amplitude e as especificidades dessas narrativas, trazendo uma compreensão do conceito de mito para além de um gênero literário ilustrativo de uma cultura específica e desassociando a ideia de mito/mentira” (p. 7).</p>	<p><b>Percepção do pesquisador:</b> relato da experiência de aplicação, disposto no “Anexo C” da dissertação (p. 75):  “[...] o que me interessou mais foi observar quais, dentre as 6 atividades propostas, foram as que eles mais se interessaram em realizar. Indiscutivelmente, na ordem descrita acima, foram as ATIVIDADE 01, ATIVIDADE 02 e a ATIVIDADE 03. Rapidamente pude perceber que, essas atividades são as que proporcionam, em maior medida, a releitura dos mitos e dos personagens de uma maneira em que o indivíduo/aluno/hermeneuta aparece claramente no seu próprio processo de realizar os exercícios” (p. 78).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No Quadro 8, buscamos cotejar os objetivos de cada proposta desenvolvida com os resultados apresentados pelos autores das dissertações. Assim, das 13 ações desenvolvidas, registramos nove referências sobre o tema. As quatro restantes não apresentaram nenhum comentário sobre os resultados, razão pela qual optamos por não as incluir no quadro. Dessa forma, dividimos os resultados em três categorias:

1. **Percepção do pesquisador:** representa a avaliação feita sob a ótica do pesquisador, através de observação da atividade ou mesmo questionamentos aos estudantes. Dentre as nove, essa categoria ocupa a primeira posição, com seis descrições de resultados.
2. **Pesquisa com questionário:** o *feedback* da atividade contou com a participação dos discentes, utilizando questionários com perguntas direcionadas. A partir das respostas, os pesquisadores fizeram comentários e conclusões a respeito, ou seja, sua avaliação foi realizada a partir da ótica dos estudantes.
3. **Feedback com comentários nas redes sociais:** autora disponibilizou um espaço destinado a comentários sobre o conteúdo presente nas redes sociais. Por meio deles, avaliou a atividade de forma positiva.

Todas as avaliações de resultados foram vistas de forma positiva pelos autores. Eles consideraram que as atividades tiveram uma boa recepção dos estudantes e professores e contribuiu de alguma forma para atingir os objetivos propostos.

O resultado obtido com a análise dos questionários, tanto de professores quanto de estudantes, apontou que a política mais urgente a ser ensinada e aprendida é aquela do cotidiano, que nos faça refletir sobre ações sociais, os direitos e deveres, a identificar autoritarismos, a compreender pelo quê e porquê lutamos. Os questionários apontaram também que a grande dificuldade dos estudantes ainda está naqueles conteúdos extensos, com muitos termos complexos e pouca relação com o presente, o que torna a disciplina de História enfadonha, reforçando a dificuldade de apreensão e a pouca dinamização do ensino. (D06, 2018, p. 120).

A citação destaca aspectos importantes sobre o EH, refletindo as percepções tanto de professores quanto de estudantes. A ideia central é que a política mais relevante e urgente a ser abordada no EH é aquela que se conecta ao cotidiano, permitindo uma reflexão crítica sobre ações sociais, direitos, deveres, autoritarismos e os motivos pelos quais lutamos.

Uma das potencialidades das proposições de atividades é fazer com que o docente reflita sobre sua práxis. Ele começa numa imersão partindo da realidade escolar, identifica um problema, reflete sobre um aporte teórico, pensa em uma proposta, considera uma atividade prática e, no final do processo, reflete novamente sobre sua práxis (Figura 3).

Figura 3 - Ciclo da práxis docente no ProfHistória.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O movimento da pesquisa está alicerçado na ação e reflexão, em um movimento dialético que envolve teoria e prática. No ProfHistória, a questão da prática está mais fortemente presente, pois é um mestrado profissional e precisa aliar as dimensões crítico-analítica – “[...] a **apropriação dos estudos e debates** recentes sobre as temáticas trabalhadas; a **críticidade** em

termos do conhecimento e práticas acumuladas na área” (ProfHistória, 2023a, p. 8, grifos nossos) – com a dimensão propositiva – “[...] **possibilidades de produção** e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História” (ProfHistória, 2023a, p. 8, grifos nossos).

Ou seja, a natureza da dissertação contempla essa dinâmica e que é seguida pelos pesquisadores do programa. Existe uma teoria que os ilumina e, a partir disso, uma ação é proposta, mesmo que não seja colocada em prática naquele momento.

Mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (Freire, 2020, p. 77).

A transformação do mundo, citada por Freire (2020), é almejada também pelos pesquisadores do ProfHistória, mesmo que seja em um “pequeno” universo dentro da escola. Em muitas dissertações, está contida algum tipo de mensagem contra ideologias que atentam contra os direitos humanos e o conservadorismo que estão presente no Brasil e no mundo, esses movimentos recrudescem e tem afetado diretamente a educação, em especial, nas aulas de história. Inclusive, em muitas delas, a construção do texto se dá justamente em cima da indignação sobre a conjuntura em que vivemos.

Desta forma, entendo estes grupos de “tendência conservadora” como organizados em torno de um projeto de poder que pretende evitar que a escola seja um desafio aberto e crítico às capacidades e possibilidades de seus integrantes, bem como reduzir e tolher sua capacidade propriamente educativa, restringindo-a ao adestramento. Sendo assim, este trabalho baseia-se na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, como também ir ao encontro de discussões e temas pertinentes ao pluralismo de ideias, algo que vem sendo ameaçado pelo Programa “Escola Sem Partido”, que pretende eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar, restringindo conteúdos sob a perspectiva da neutralidade do conhecimento e propagar a ideia de que os estudantes são alvo de doutrinação política. (D06, 2018, p. 19).

A descrição feita por D06 é uma realidade para um grande número de docentes, que são cobrados para ensinar uma “história neutra”, que não conteste certos “valores”. As dissertações analisadas trazem esse universo para a pesquisa e, ali, podemos identificar a conjuntura histórica em que estão sendo desenvolvidas. Em futuros trabalhos sobre o ProfHistória, quem sabe, já tenhamos superado esse momento, tornando-o apenas uma lembrança de um passado longínquo.

### 5.3 AS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS/DIFICULDADES E POTENCIALIDADES DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

O ProfHistória, em seu Regimento Geral, no Artigo 21, que trata sobre a dissertação, traz alguns apontamentos importantes sobre os seus objetivos: o primeiro diz respeito a (1) “[...] gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas variadas formas de representação do passado”; o outro se refere à dimensão propositiva (2) “[...] possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula” (ProfHistória, 2023a, p. 7-8). Embora já mencionados em momentos anteriores, destacamos novamente esses trechos do Regimento por considerá-los fundamentais para uma análise mais aprofundada sobre as contribuições que a dimensão propositiva pode oferecer ao ensino de História.

Em vista disso, para relacionar o que é esperado com o que está sendo realizado, inicialmente, destacamos alguns pontos mencionados pelos autores das dissertações que tratam das dificuldades e dos desafios encontrados no cotidiano da sala de aula. **Desafio** é aqui entendido como uma situação que exige esforço, habilidades e superação, representando uma oportunidade de crescimento e aprendizagem; enquanto **dificuldade** é vista como um obstáculo ou impedimento que torna uma tarefa mais complexa

Esses aspectos são cruciais, pois afetam diretamente nossa atuação profissional nos espaços escolares. Além disso, como revelado por diversos pesquisadores, a elaboração e a concretização das propostas enfrentaram obstáculos ao longo do processo.

#### 5.3.1 Os desafios/as dificuldades relatadas sobre a elaboração e intervenção das propostas

Ao longo deste texto, já indicamos algumas dessas dificuldades a elaboração e intervenção das propostas, a pandemia de Covid-19 foi um exemplo e fez com que muitos trabalhos tivessem que ser repensados, prejudicando o desenvolvimento das propostas nas escolas. Os autores também acabaram indicando os desafios que o EH enfrenta e relatos das dificuldades da elaboração das proposições, assim, destacamos 12 que demonstram as limitações dos trabalhos. Essa categoria foi concebida pelas seguintes palavras: “desafio” e “dificuldade”, conforme veremos no Quadro 9.

Quadro 9 - Desafios e dificuldades no desenvolvimento da dimensão propositiva.

Identificação	Desafios e dificuldades descritos	Descrição dos autores
D10, D11, D19, F13	Conceitos e conteúdos com os estudantes.	<p><b>(D10) O autor relata a dificuldade dos estudantes ao longo do processo:</b> “Através desta narrativa também foi possível entender a dificuldade apresentada pelos estudantes para diferenciar fonte impressas de fontes histórica” (2018, p. 106). “As narrativas também evidenciam as dificuldades que os estudantes têm de pensar o tempo como algo contínuo, para eles o que marca os estudos históricos são as rupturas, que neste caso se tornam evidentes através da demonstração dos avanços tecnológicos” (2018, p. 106 e 107).</p> <p><b>(D11) O autor destaca seus desafios com os estudantes:</b> “Aproximar os estudantes da complexidade das histórias e culturas indígenas de forma didática constitui-se como o primeiro desafio de forma mais sistematizada da minha inserção da temática indígena em sala de aula” (2018, p. 104).</p> <p><b>(D19) Autora relata a dificuldade dos estudantes em realizar as atividades:</b> “As aulas da sequência didática, previstas para aprofundamento com textos e mapas, tiveram que ser replanejadas, porque muitos estudantes apresentavam dificuldade de interpretar as informações nos mapas. Essas atividades foram refeitas uma a uma, coletivamente, na modalidade presencial. A turma também apresentou dificuldade na organização dos cadernos, misturavam todas as matérias, estavam muito dispersos, até para terminar tarefas simples e dificuldade na leitura e escrita” (2022, p. 114).</p> <p><b>(F13) A autora descreve sua percepção sobre o desafio de relacionar o ensino de História com literatura:</b> “deparei-me com a dificuldade de muitos estudantes em desenvolver a leitura literária. Foi desafiador pensar sobre o ensino de História com a Literatura, identificando suas aproximações e distanciamentos, enfatizando suas abordagens em termos narrativos, conceituais e temporais. Foi minha responsabilidade exercitar a reflexividade crítica junto aos meus estudantes, abordando a literatura lida, a História (acadêmica), as vivências e as experiências dos estudantes fazendo com que essas informações fossem complementares umas às outras” (2021, p. 81).</p>
D01, D21, F08	Preparação e organização dos materiais escolhidos.	<p><b>(D01) A autora relata suas próprias limitações:</b> “A etapa de criação das perguntas aos documentos foi repleta de desafios e dificuldades. Em primeiro lugar, porque dependia da minha própria capacidade de análise crítica das fontes documentais” (2016, p. 62). “A etapa da escrita das perguntas também apresentou outros desafios, pois a redação final precisaria atender uma série de critérios. As questões teriam que guiar o olhar do/a estudante de maneira crítica, sem desviar seu foco, que é a avaliação da validade dos documentos para responder à Questão Histórica” (2016, p. 63).</p> <p><b>(D21) A autora explica a dificuldade da escolha do material:</b> “A escolha das narrativas indígenas foi o maior desafio, pois a proposta do material didático é a de demonstrar a diversidade de povos indígenas no Brasil. A forma com que o material foi elaborado serve para que tenhamos inspirações, para quem sabe futuramente, novos materiais sejam construídos com a preocupação em trazer uma abordagem sobre a História indígena a partir de suas próprias narrativas” (2022, p. 147).</p> <p><b>(F08) O autor relata os obstáculos em relação a montar uma cinemateca com filmes brasileiros:</b> “Como aqui já apontei, juntamente a falta da prática de assistir a filmes, principalmente filmes brasileiros, a falta de formação para o trabalho com filmes/audiovisuais em sala de aula, a necessidade de professores de saírem da sua zona de conforto para se dedicarem ao estudo da linguagem cinematográfica são grandes desafios” (2020, p. 102).</p>

D06, D22 e F10	Dificuldades relatadas em relação aos temas raciais, políticos e de gênero.	<p><b>(D06) A autora expõe o desafio em quebrar com estereótipos:</b> “A falta de formação docente sobre a história e cultura africana e indígena prejudica o processo. Representações equivocadas sobre os povos e a cristalização de estereótipos continuaram a acontecer nas salas de aula. O <b>desafio</b> é superar o imaginário que os brasileiros têm sobre estes grupos, produzindo informação e possibilitando o combate ao racismo” (2022, p. 33, grifo nosso).</p> <p><b>(D22) A autora declara que teve problemas na primeira ideia de proposta:</b> “Quando comecei a preparação para a pesquisa, tinha como ideia um canal de vídeos destinado a crianças e adolescentes, os quais discutiria temas envolvendo história e política. Preparei e apliquei questionários baseada nessa ideia e durante algum tempo mantive ela como norte. Ao longo do processo, percebi que não conseguiria colocar em prática esse projeto, não só pelas dificuldades técnicas – estas eram passíveis de solução –, mas também pela constante perseguição realizada a professores – principalmente os de História e áreas afins –, os constantes ataques, ameaças e a confusão do cenário político brasileiro atual” (2018, p. 104).</p> <p><b>(F10) O autor descreve sobre o desafio de trabalhar temas considerados “sensíveis” em sala de aula:</b> “O desafio inicial com os nonos anos do Ensino Fundamental foi conduzir os temas de forma leve, empírica e humanizada e que isso fosse entendido com uma linguagem da faixa etária deles/as, com contestações simples: O que é ser Homem? O que é ser Mulher? O que a sociedade dita como certo, é correto? A sociedade priva suas liberdades? Quem é a lésbica, o gay, o/a bissexual, o heterossexual, a travesti etc.? Por que as violências fazem parte de um ódio intrínseco a uma “minorias” e quem a propaga?” (2021, p. 64).</p>
F01	Ideia restrita de fonte histórica	<p><b>A autora descreve o desafio em ampliar as noções de fonte histórica:</b> “Ampliar a noção sobre fontes e ainda, de que museu não é apenas um lugar edificado com coleções de objetos que pertenceram aos ‘pioneiros’ de um determinado lugar, mas um espaço que pode abrigar diferentes lembranças, histórias e memórias, é um dos desafios desse trabalho” (2016, p. 116).</p>
F11	Tempo para intervenção da proposta	<p><b>O autor relata uma limitação de sua pesquisa:</b> “Uma, e talvez a mais evidente limitação apresentada neste trabalho, é o fato de que não tivemos a oportunidade de utilizar nosso produto didático em um contexto real de ensino de História. Este problema ocorreu em parte pela instabilidade profissional relativa à situação dos docentes no mercado de trabalho, como também pela pandemia de coronavírus que abalou profundamente a dinâmica escolar ao redor do mundo nos anos de 2020 e 2021” (2021, p. 125).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os pesquisadores relataram diversos desafios e dificuldades que envolvem o ensino de História, a saber: problemas com políticas públicas, infraestrutura, valorização dos profissionais da educação, temas tabus em uma sociedade conservadora, perseguição contra professores, entre outros que fazem parte, infelizmente, da nossa realidade como educadores. No entanto, fizemos um recorte apenas nos relatos sobre os problemas e obstáculos enfrentados durante a elaboração da dimensão propositiva, como consta no Quadro 9, mas que são exemplos dos problemas presentes para nós, professores.

Alguns dos desafios sentidos foram: trabalhar alguns conceitos e conteúdos com os estudantes (D10, D11, D19, F13) e a preparação e organização dos materiais escolhidos (D01, D21, F08). Nos relatos dos autores, identificamos que o desafio que mais se destacou foi aquele que contou com a participação dos estudantes. Além disso, expuseram que as dificuldades vão desde a organização do próprio material, passando pela leitura e interpretação de textos e mapas, e, especialmente, no manejo de fontes históricas e material literário. Essas descrições são, de fato, uma limitação que temos, sobretudo, na rede pública de ensino, onde lidamos com problemas de diversas ordens.

Como podemos observar nos relatos do Quadro 9, os desafios frequentemente se entrelaçam com as dificuldades, o que leva os autores a se referirem aos dois conceitos na mesma avaliação.

Face ao exposto, trabalhar com o método tradicional é realmente mais fácil para o docente. Conduzir uma aula em que o ensino está concentrado em nós facilita, inclusive, a justificativa de o discente não ter compreendido o conteúdo, pois, se o professor explicou, o outro é quem não entendeu. Todavia, quando compartilhamos a construção do conhecimento com o estudante, as aulas tornam-se mais tumultuadas, precisamos rever o planejamento, porém, no final, o crescimento de ambos é muito mais palpável.

Outro aspecto citado foi a própria organização dos professores na escolha do material, seja de ordem temática ou na preparação da aula de acordo com o nível dos estudantes. Assim, os autores descrevem essa preocupação já na preparação do material e do conteúdo a ser produzido. Um elemento interessante que nos chamou a atenção é que a temática indígena apareceu em três categorias e trouxeram esses elementos: na dissertação D21, a pesquisadora explica que, no momento da escolha das narrativas indígenas que ela trabalharia em sala, tinha a preocupação de não deixar de fora a diversidade representada pelos povos; já para a D11, a maior preocupação era que os estudantes pudessem compreender a complexidade desses povos; para a D06, foi a tentativa de romper com os estereótipos que muitos estudantes e mesmo parte da sociedade possuem em relação aos povos indígenas.

Essa preocupação com a temática vinda das três dissertações se justifica, pois temos um compromisso com os povos originários do Brasil. Sobre isso, Freitas (2010) faz uma pergunta: por que abordar a experiência indígena no ensino de História? No que ele mesmo responde:

A maioria costuma responder à questão dizendo: a inclusão se deve ao artigo 26-A da Lei nº 11.645 de fevereiro de 2008, que tornou obrigatório [...] o estudo da história e da cultura indígena. [...]. Elaborada desta forma está correta, pois obedecer às leis que regem o Estado brasileiro é um dos elementos constituintes da cidadania. Mas resumir-se a esse fator, digo também que estará incompleta. A inclusão da história das

sociedades indígenas na escolarização básica dos brasileiros ultrapassa o cumprimento desse dever cidadão. Ela sinaliza um compromisso ético com a tolerância. [...]. Ela é uma necessidade, tanto para os indígenas, quanto para os que não se consideram como tal. (Freitas, 2010, p. 159-160).

A preocupação com a história das questões étnico-raciais é bastante presente nas dissertações. Assim, temos de ter em mente que o trabalho docente “[...] está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos” (Bittencourt, 2018, p. 18). Nesse sentido, segundo Bittencourt (2018), o professor assume uma tarefa difícil quando adota outros conhecimentos e práticas fora de sua especialidade no processo de ensinar. E é justamente isso que os pesquisadores do ProfHistória estão fazendo. Mesmo com os obstáculos, o resultado acaba sendo satisfatório, conforme eles relatam.

Os temas sensíveis<sup>3</sup> também foram descritos como limitantes pelos professores. Nas dissertações D06, D22 e F10, as dificuldades relatadas são em relação aos temas raciais, políticos e de gênero, que, na atual conjuntura, sabemos serem temáticas difíceis de se trabalhar. Entretanto, não devemos nos eximir de discutir assuntos que são importantes enquanto sociedade, mas é necessário ter certa destreza ao conduzir o assunto.

Trazer reflexões sobre as relações de gênero para o ensino de História é uma forma de questionar uma “história que já nasce pronta”, presente na maioria dos livros didáticos, além de interagir com o tema dos direitos humanos. Isso nos leva a uma compreensão da capacidade constante do professor para a inovação para provocar o outro – o aluno ou mesmo o colega professor – um processo de produção de conhecimento, ao mesmo tempo que ele próprio é sujeito de conhecimento. (Leite, 2010, p. 210).

Como aponta Leite (2010), trabalhar a questão de gênero é questionar o que está posto. É sair da posição de reprodutor de conteúdos para a de produtor de conhecimento. É um papel importante para nós, professores de História, pois trabalhamos com temáticas e conteúdos com um propósito, o qual deve ser sempre o de levar a uma reflexão sobre a realidade.

Os desafios e as dificuldades do professor de História são muitos, mesmo dentro de um programa de pós-graduação profissional. Os pesquisadores constantemente narram em seus trabalhos as dificuldades sentidas em sala de aula. Por essa razão, a formação continuada é tão importante, porque, além de proporcionar um debate sobre o ensino de História, faz com que o profissional exponha suas angústias e preocupações, colocando o docente no centro da discussão.

---

<sup>3</sup> Adotamos a definição de “tema sensível” proposta por Benoit Falaize (2014, p. 228), que descreve um tema como sensível quando está inserido na sociedade, gera debates e se apresenta como uma questão “[...] delicada em sala de aula, especialmente quando o próprio professor pode enfrentar dificuldades, seja em relação aos conhecimentos necessários para abordá-lo, seja em função das reações dos alunos”.

### 5.3.2 ProfHistória em Santa Catarina: possibilidades para o ensino de História para a Formação continuada de docentes da Educação Básica

Nóvoa (2022) destaca que a formação continuada (FC) de professores deve acontecer entre a universidade e a escola, mas com a participação ativa dos professores. Nessa linha, o ProfHistória tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, contribuindo para uma “[...] reflexão sobre a experiência prática, visando à elaboração de novas técnicas, processos e à aplicação de conhecimentos, tecnologias e resultados científicos na solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional” (ProfHistória, 2023a, p. 1). Embora já tenhamos feito essa citação ao longo do texto, é importante não perdermos de vista quais são os objetivos do programa.

Assim, o docente segue em um ciclo escola ↔ universidade, levando o conhecimento escolar e suas problemáticas para a universidade, as quais precisam ser investigadas de modo a gerar novas propostas e soluções. A reflexão sobre a ação é constante e, talvez, nos espaços escolares, refletir sobre sua prática seja mais difícil; logo, esse exercício ganha um cenário novo dentro da universidade. Ela pode representar um ambiente propício para várias situações: encontro entre os pares (professores de diferentes redes), desabafo sobre as condições da educação e mesmo do país, além do compartilhamento de situações e trabalhos feitos na escola. É um lugar importante para que essa troca aconteça.

Essa troca não é de mão única, onde o conhecimento vai da universidade para a escola. Para os professores universitários, é também um momento de aprendizado, já que muitos não vivem ou nunca viveram uma realidade fora da academia. Nesse contexto, as possibilidades que o ProfHistória pode oferecer são muitas. Para tanto, podemos, aqui, retomar algumas questões do item 3.1, referente às características gerais das dissertações, aprofundando algumas temáticas lá citadas. Assim, apresentamos na Figura 4, a qual ilustra nosso foco de análise.

Figura 4 - Campo de possibilidades para a Formação Continuada na área de História.



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

As dissertações apresentam temáticas e enfoques metodológicos variados, mas também há elementos comuns entre elas. Optamos por desenvolver perspectivas consideradas inovadoras, no sentido de serem diferentes do que muitas vezes é feito. Os pesquisadores do ProfHistória não criaram técnicas e métodos que não existem no espectro de possibilidades que estão ao alcance dos docentes, entretanto, procuraram desenvolver aulas não tradicionais e utilizaram diferentes metodologias para compô-las.

### 5.3.2.1 *Ensino de História e a História Local*

Iniciamos esta seção com a citação contida num dos trabalhos analisados, indicando como a autora se refere ao conceito de história local:

O termo história local suscita o conceito primeiro de história como experiência e como conhecimento. A palavra local faz referência a lugar, território, regional, ou seja, ao que é localizado, e situa algo em um lugar, que tem suas características próprias - como o aterro da Beira-mar de São José, que se tornou área de lazer e práticas de atividades físicas, a escola, o camelão, padarias - e precisa ser entendido por elas, suas respectivas funções e as relações de produção nele estabelecidas como construções históricas. (D19, 2022, p. 26).

Na dissertação D19 podemos ver caracterização do termo “história local” para adentrar em seu foco de pesquisa. Nas demais pesquisas, ele aparece relacionado às questões de memória, educação patrimonial, estudo das relações étnico raciais, entre outras, ou seja, pode ser utilizado para entender múltiplos contextos históricos que fazem parte da realidade dos estudantes.

A história local pode ser considerada um grande acerto do ProfHistória, pois foge do que é usualmente trabalhado no Ensino Fundamental – Anos Finais. O currículo para os Anos Finais não estabelece objetos de estudo para as localidades, ficando a cargo da escola e do professor a inserção desses temas em seu planejamento. Em razão disso, com a imensa quantidade de conteúdos que precisam ser abordados, o docente acaba priorizando o que é estabelecido pelas normativas.

Fonseca (2003) explica que não era usual a utilização da história local na escola e, em função disso, ela apresentou sugestões de como trabalhar em sala de aula, sendo o professor o grande mediador na produção deste conhecimento. Além disso, a autora acredita que na investigação da história local pode ser estabelecida uma postura “[...] dialética que lhe permita captar e representar com seus alunos o movimento sócio-histórico e temporal das sociedades, as contradições, as especificidades, as particularidades, sem perder de vista a totalidade” (Fonseca, 2003, p. 161). Na verdade, não podemos estudar a história de uma localidade sem levar em consideração um contexto histórico mais amplo. Assim, mesmo quando, no

ProfHistória, o pesquisador aborda uma temática bastante local, o ideal é que ela esteja inserida em um contexto mais abrangente, para que as devidas relações possam ser estabelecidas.

Caimi (2010, p. 64) vê como uma potencialidade o estudo envolvendo a história local:

Dentre as principais potencialidades da história regional/local se destaca a possibilidade de dar evidência a fontes, temas e sujeitos que não tiveram visibilidade no âmbito da chamada “macro-história”, contribuindo, assim, para o conhecimento de múltiplas experiências históricas e o reconhecimento das diversas identidades que compõem a sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, quando ocorre a apropriação não só da história local pelos estudantes, mas também o desenvolvimento das competências necessárias para construir o conhecimento histórico do passado, a História torna-se mais próxima, e o “fazer” história não parece tão distante para os nossos alunos.

### 5.3.2.2 *Ensino de História e a Educação Patrimonial*

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promoveu, em 1972, a Convenção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, com o objetivo de incentivar a preservação de bens culturais e naturais considerados significativos para a humanidade. Esse acontecimento foi importante porque o termo “patrimônio da humanidade” contribuiu para a discussão sobre educação patrimonial, ao ressignificar o conceito de patrimônio. O Brasil ratificou a Convenção em 1978, o que mostra sua participação nos debates internacionais sobre o tema.

A partir de então, temos observado diversas manifestações, em nível mundial, sobre o que pode ser considerado patrimônio histórico. No campo da História, a noção de patrimônio vem ganhando espaço, mas sempre com uma problematização desse conceito, o que também reflete no Ensino de História, conforme dissertação F07, analisada a seguir:

A forma de Educação Patrimonial proposta para o ensino de História nesta pesquisa está pautada na problematização e no questionamento, debatendo as memórias e buscando a interpretação do patrimônio a partir de documentos. Isso é realizado pensando a relação do patrimônio com os sujeitos e a cidade. Ao estimular a experiência com o patrimônio, o toque, a imaginação, a interação de maneira geral, sempre a partir de perguntas, a intenção é fazer com que esses patrimônios sejam pensados enquanto elemento constituído a partir de experiências. A ideia é mostrar que interrogar o patrimônio pode resultar no conjunto de elementos discutidos aqui, a dimensão da informação, do engajamento e da experiência, ou seja, interrogar o patrimônio é uma forma questionar, interpelar e também de cuidar. (F07, 2020, p. 84).

Em geral, nós, brasileiros, temos dificuldade no reconhecimento do patrimônio coletivo. Historicamente, a referência ao patrimônio público tem sido restrita a alguns grupos que se identificam com uma determinada história, e esse reconhecimento faz parte de uma construção

histórica de longo prazo. A dissertação F07 buscou reconstruir a história local com foco no patrimônio material da cidade. É interessante o autor mencionar questionamentos e interrogações, assim ele afirma que manter essa postura crítica em relação ao reconhecimento do patrimônio também é uma forma de preservá-lo.

A construção do conceito de patrimônio com os estudantes, especialmente em escolas públicas, é desafiadora. Na verdade, eles compreendem o conceito, mas não desenvolvem o sentimento de pertencimento. Falar sobre a importância de cuidar do espaço público, que é um patrimônio de todos, incluindo de seus antepassados, não os sensibiliza muito. Por isso, os trabalhos do programa que incentivam esse movimento são extremamente basilares.

Paim (2010) explica que a noção de patrimônio mudou ao longo dos anos, passando a incluir, além dos bens materiais, os bens culturais de natureza imaterial. Isso proporcionou uma maior aproximação das pessoas com a questão patrimonial, pois a identificação se ampliou e a educação para o patrimônio adquiriu novos contornos.

A educação para o patrimônio faz a mediação e propicia aos diversos públicos a possibilidade de interpretar bens culturais, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar, valorizar patrimônios material e imaterial. Ao trazermos estas questões para as nossas aulas talvez possamos despertar sentimentos de reconhecimento, pertencimento e identificação com os diferentes patrimônios. (Paim, 2010, p. 95-96).

O ensino de História pode desempenhar um papel importante ao realizar atividades e propor projetos voltados para essa temática. Como professores, podemos oferecer situações didáticas que possibilitem aos estudantes compreender e valorizar os bens comuns de toda a coletividade. Ao estimular o vínculo entre nossa história e a educação patrimonial, proporcionamos o envolvimento do estudante com o sentimento de pertencimento à cultura e aos costumes locais, além de promover a valorização de uma história mais próxima dele (Figueira; Miranda, 2012).

### *5.3.2.3 Uso de fontes históricas como metodologia nas aulas de História*

O termo “Fonte Histórica” refere-se aos elementos que, por terem sido produzidos pelos seres humanos ou registrarem vestígios de suas ações e intervenções, nos proporcionam um acesso valioso à compreensão do passado humano e de suas repercussões no presente (Barros, 2020).

O uso de fontes históricas nas aulas de História pode representar um desafio para os professores. Esse recurso exige habilidades específicas para que o material seja utilizado de maneira a contribuir efetivamente para a construção do conhecimento em sala de aula. Isso ocorre porque, dependendo do tipo de fonte, os estudantes podem ter dificuldades em analisar

o material escolhido como tema de estudo. As fontes impressas, por exemplo, apresentam o agravante da difícil compreensão da linguagem, dependendo da época histórica, o que representa um desafio adicional para o docente, conforme argumentação a seguir:

Cientes destes cuidados entende-se melhor os riscos que o trabalho com fontes impressas em sala de aula pode representar. Estes riscos vão além de interpretar o documento como verdade única ou, de utilizá-lo apenas para ilustrar algo. Dizem respeito também, as decepções que a maioria dos estudantes têm com textos impressos, de nossas dificuldades de leitura e escrita, de incluir velhos e complicados relatos nas aulas, enquanto os ventos da educação sopram em direção ao novo e ao simplificado. Afinal, a história que se faz tão presente na atualidade é uma história que pode ser revivida pelos avanços tecnológicos, uma história presente, e não esta história passado, a qual a maioria das fontes impressas remete, fontes onde os textos impressos são simplesmente textos impressos, sem cheiro, sem cor, sem graça. Tornar estes impressos presentes e possíveis de experiência na aula de história é o grande desafio. (D10, 2018, p. 57).

A descrição da dissertação D10 sobre os desafios de utilizar fontes impressas pode ser estendida para muitos tipos de fontes. Entretanto, acaba permitindo que o estudante se familiarize com as diferentes formas de representação da realidade do passado e do presente, passando a ter como hábito perceber o conceito histórico de forma mais crítica, passando a questionar as fontes que deram origem a determinada narrativa (Schmidt; Cainelli, 2009).

A BNCC incentiva que essa prática seja explorada em sala de aula, destacando os benefícios da utilização de fontes históricas nas aulas de História, adotando o que conceitua como uma “atitude historiadora”:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (Brasil, 2018a, p. 398).

As fontes podem revelar perspectivas antes ignoradas pelos estudantes na compreensão de determinados processos históricos. Nesse sentido, os pesquisadores do ProfHistória que optaram por utilizar esse tipo de recurso didático como metodologia, como destaca a BNCC, transformam a experiência com fontes em uma produção de saber específico da História dentro da sala de aula, compreendendo, no entanto, as diferenças em relação ao trabalho de um historiador.

Algumas dissertações do programa utilizaram diferentes tipos de fontes. Barros (2020) busca estabelecer uma definição de fonte histórica e discute essa variedade de fontes. Assim, com base nas pesquisas analisadas, adotamos a categoria criada pelo autor “Fontes de

Conteúdo”<sup>4</sup>, que inclui duas subcategorias propostas: “Fontes textuais” e “Fontes iconográficas”. Dessa forma, procuramos identificar o uso de fontes nas dissertações do ProfHistória em consonância com a conceituação e categorização elaborada pelo autor (Quadro 10).

Quadro 10 - Tipologia de fontes utilizadas nas dissertações analisadas.

Subcategorias a que pertencem as fontes	Tipos de fontes	Identificação
Fontes textuais: livros, documentos de arquivo, impressos diversos, manuscritos.	Livros de literatura	D07
	Jornal	D12
Fontes iconográficas: mapas, pinturas, charges, desenhos, fotografias.	Fotografias	D11, D19, D20, F11

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa etapa, buscamos nas “Palavras-chave” das dissertações o termo “Fonte Histórica” e a encontramos em seis dissertações, como mostra o Quadro 10, que utilizavam as fontes como parte do processo educativo desenvolvido. Essas fontes foram essenciais para a elaboração da proposta, como materiais de apoio ao professor e sequências didáticas

Assim como nas produções do ProfHistória, Schmidt e Cainelli (2009, p. 117) defendem que as fontes históricas não devem ser usadas como um fim em si mesmas, mas devem “[...] responder às indagações e problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado”. Acreditamos que as dissertações analisadas cumprem essa perspectiva proposta pelas autoras.

#### 5.3.2.4 *Descolonização do Ensino de História*

No item 5.1.1, abordamos as características gerais das dissertações e as suas dimensões propositivas, elencando as temáticas presentes. O tema mais recorrente no ProfHistória de Santa Catarina, assim como em outras pesquisas sobre o programa em diversas universidades, diz respeito às questões étnico-raciais, incluindo cultura afro-brasileira e africana, racismo, movimento negro, cultura indígena, entre outros. Quando essas questões estão presentes, frequentemente, relacionam-se às discussões sobre colonialidade e decolonialidade.

O termo decolonialidade faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (Oliveira, 2016, p. 36).

<sup>4</sup> Barros (2020) cita quatro subcategorias dentro da categoria Fontes de Conteúdo: Fontes Textuais, Fontes Orais, Fontes Iconográficas e Fontes Sonoras.

A dissertação D08, por exemplo, é uma das que adota essa perspectiva e explica o porquê dessa escolha:

A intenção que se tem ao analisar as várias formas de luta do Movimento Negro é fazer com que este viés da historiografia brasileira seja apresentado aos educandos para que eles possam influenciar ativamente em sua realidade, podendo assim transformá-la. Esta transformação perpassa, também, o processo de **descolonização** desta realidade e cerca o educando, pois este, negro ou branco, está inserido numa lógica onde o primeiro sempre será o colonizado, o subalterno. Desta forma, buscar refletir sobre as questões colocadas de uma maneira decolonial, nos faz caminhar em direção oposta à um mundo racista e dividido. Romper com esta visão mesquinha, que diminui o outro por suas características fenotípicas com a intenção de dominá-lo, será, também, um dos objetivos deste trabalho. (D08, 2008, p. 31-32, grifo nosso).

Os autores que trabalham sob esse viés teórico buscam fazer uma contraposição à história tradicionalmente eurocêntrica, em que as pesquisas são construídas a partir de teorias que, muitas vezes, seriam mais bem explicadas por uma perspectiva de conhecimento produzido no sul dos trópicos, adequando-se melhor às particularidades de nossa história.

Em relação ao EH, nós, professores da rede básica, estamos bastante imbuídos dessa perspectiva. A BNCC e os livros didáticos ainda trazem conteúdos majoritariamente europeizados, apesar das mudanças que já percebemos.

Outra dissertação que adota a perspectiva decolonial é a F06 (2020, p. 98), que descreve seu ponto de vista em relação à mudança curricular: “Penso que trabalhar em consonância com as lutas antirracistas, com uma abordagem decolonial, a busca pela (des)construção coletiva do currículo e o estabelecimento de relações honestas entre educadores/as e estudantes é parte de um caminho”. Para a autora, uma mudança no currículo pode representar uma importante transformação, inclusive, no interesse dos estudantes por temas como a cultura africana e afro-brasileira, já que, para ela, o currículo atual prejudica esse interesse.

Paim (2023, p. 131) explica porque os pesquisadores decoloniais querem descolonizar os saberes e o EH e da própria História em si:

Para avançar na conquista de direitos sociais; para romper com as verticalizações, com as imposições históricas; para buscar novas epistemologias para produzir conhecimentos históricos outros; para pensar a diversidade de formas de educar; para fazer da educação espaços de lutas pela não separação do sujeitos conforme a sua condição social; para incorporar novas perspectivas teórico-metodológicas; e para dialogar com outros espaços de produção de conhecimento, como os países do eixo sul, como os países latinos, com as universidades fora do eixo sudeste brasileiro, pensando outras relações com as histórias do Norte, do Centro-Oeste e do Nordeste do nosso país.

As dissertações do ProfHistória com a temática da educação para as relações étnico-raciais no ensino de História procuram trazer para suas discussões um posicionamento voltado

à transformação das relações humanas atuais e de como analisamos nosso passado. É a práxis de Freire(2020) sendo colocada em prática: educar para a transformação. O objetivo é utilizar os conteúdos e diferentes metodologias para promover uma mudança no olhar e na atitude dos estudantes sobre assuntos sensíveis para a sociedade, como racismo, xenofobia, transfobia, machismo e toda a construção histórica que nos limita intelectualmente e socialmente.

Por último, citamos o trabalho D22 (2022, p. 55), que procura destacar a história indígena local com os estudantes, procurando demonstrar que os povos nativos do Brasil como sujeitos importantes de nossa história:

Aprender sobre história indígena contada por eles pode colocar em xeque, relativizar a história colonizadora e os interesses capitalistas de diversos grupos ao nos ensinar que existem outras maneiras de entender e se relacionar com o meio ambiente, que é possível superar os preconceitos e reivindicar direitos e respeito em nossa sociedade.

Como dito anteriormente, o ensino de História para as relações étnico-raciais transcende a própria sala de aula. Tem início nesse local, mas é um conhecimento voltado para a mudança e, assim, uma possibilidade dentro do ensino que o ProfHistória pode oferecer.

Desse modo, o ProfHistória mostrou seu potencial no sentido de oferecer aos professores da Educação Básica oportunidades para aprofundar conhecimentos e recriar práticas pedagógicas dentro de uma concepção crítica de educação.

Em face do exposto, percebemos essas questões tanto na análise mais geral, em torno das 102 dissertações, como de modo mais específico, dentro das 37 direcionadas ao Ensino Fundamental Anos Finais. As propostas realizadas nos mostram que, apesar das dificuldades/desafios, os pesquisadores conseguiram propor atividades que fizessem sentido para os estudantes e para os próprios docentes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha procura por um mestrado em Educação e não em História foi para que pudesse repensar meu conhecimento e minhas práticas como docente. Sentia que havia lacunas em minha formação inicial que limitavam o exercício da docência e isso me levou, primeiro, a cursar uma segunda graduação e, depois, a me inscrever no mestrado.

Durante as primeiras aulas nos componentes da universidade, já sentia que algo havia mudado. O repensar da minha prática já estava acontecendo. Cada texto lido, cada palavra dos professores, as discussões com os colegas e as horas na cantina compartilhando nossas angústias advindas da escola, além de nossa dificuldade em compreender todos os aspectos formadores de uma pesquisa acadêmica foram essenciais para que me tornasse uma profissional diferente nesses dois anos e, com certeza, para que me reconhecesse como uma pesquisadora iniciante.

Decidir pesquisar as dissertações do ProfHistória foi um bônus nessa caminhada. Estar imerso nas palavras “Ensino de História” e “Formação Continuada” de professores fez toda a diferença, pois era justamente isso que procurava. Para além disso, a pesquisa oportunizou-me perceber a diversidade de temáticas presentes nos trabalhos e as diferentes metodologias propostas pelos pesquisadores, direcionadas para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Esse processo foi muito rico e profundamente formativo!

A questão que conduziu essa pesquisa foi importante, portanto, retomo-a: que características apresentam as dissertações desenvolvidos nos Programas Catarinenses de Mestrado Profissional em Ensino de História (UDESC e UFSC) e que contribuições elas sinalizam ao Ensino de História e à Formação Continuada de docentes da Educação Básica? Acreditamos que o caminho teórico-metodológico percorrido nos conduziu à construção de respostas relevantes aos nossos questionamentos, a partir da análise das dissertações produzidas pelos dois PPG Catarinenses, oferecidos pela UDESC e UFSC, sem a pretensão de esgotar o tema ou oferecer respostas definitivas.

As possibilidades de estudo das dissertações do ProfHistória e suas contribuições são inúmeras. Aqui, abordamos apenas uma pequena parte do vasto potencial que a produção científica do PPG oferece. Dessa forma, destacamos algumas contribuições que nossa pesquisa pode trazer, tanto em relação ao desenvolvimento da dimensão propositiva quanto às contribuições do programa para a formação docente.

O ProfHistória surgiu em um contexto marcado pela proliferação dos MP no Brasil. A área do Ensino, em particular, passou a representar uma parte significativa desses programas, oferecendo aos docentes uma oportunidade de acesso a uma FC de qualidade coordenada pelas

universidades. Em Santa Catarina, as universidades UDESC e UFSC, referências na pós-graduação do estado, oferecem os cursos do ProfHistória e, em sintonia com as demandas da Educação Básica, atendem aos professores por meio de uma formação que se alinha à realidade dos estudantes. Além disso, promovem uma reflexão sobre a prática docente, em consonância com os objetivos e diretrizes do programa nacional.

Assim, até o final de 2022, os programas produziram 102 dissertações, as quais procuramos analisar de forma geral e em uma abordagem mais específica, focando na dimensão propositiva. Observamos nesses trabalhos que a maneira de se referir à parte propositiva varia, apresentando diferentes nomenclaturas, como produto educacional, material didático, material pedagógico, entre outras denominações mencionadas na parte específica da análise desses dados.

Ao realizar o recorte das dissertações, focamos no Ensino Fundamental – Anos Finais, analisando 37 dissertações, nas quais as temáticas relacionadas à história africana, afro-brasileira e indígena se destacaram, alinhando-se com os temas de maior incidência no ProfHistória nacional. No entanto, observamos que, em Santa Catarina, a maioria das propostas do ProfHistória não é desenvolvida em contextos reais de ensino. Como não investigamos esse aspecto em outros programas, este poderia ser um ponto interessante para uma pesquisa futura.

Os pesquisadores, por meio de suas percepções, demonstram que, apesar das dificuldades e desafios, as propostas de atividades são bem recebidas pelos discentes e contribuem de alguma forma para a aprendizagem deles, especialmente ao explorar a história local. Além disso, destacam-se as práticas de ensino dos professores-pesquisadores, que diversificam as temáticas e metodologias, enriquecendo o processo educativo.

O ProfHistória, como um programa voltado à FC de professores, tornou-se uma opção real e significativa para os docentes que desejam refletir e elevar a qualidade da docência que praticam no EH. A elaboração da dimensão propositiva, que se destaca como um grande diferencial do Programa, permite que os professores encontrem maneiras de aproximar os discentes da (sua) história, proporcionando-lhes a experiência de compreender como a construção de recortes do passado pode ser feita. Em se tratando da dimensão propositiva, um dos pontos que observamos, e que é destacado por Oliveira e Freitas (2022), é o fato dela ser a menor parte constituinte das dissertações e muitas delas não serem efetivamente aplicadas em um contexto real de ensino (um total de 24 das 37 analisadas). Esse fato, inclusive, limitou-nos em algumas análises, como, por exemplo, nos desafios/dificuldades enfrentadas na concepção e análise da intervenção da dimensão propositiva.

Em muitas ocasiões, tivemos dificuldade em identificar a atividade realizada na dimensão propositiva, pois a atenção era dada à temática e às questões teórico-metodológicas, mas a proposta de atividade não ficava muito clara nos resumos e na introdução. Por isso, recorremos ao sumário para encontrar o terceiro capítulo, onde podíamos obter uma noção mais evidente. Em certos casos, a atenção estava voltada para uma metodologia diferenciada em sala de aula, mas a proposta era um site com sugestões de material didático para o professor. Ou seja, o processo de elaboração se constituía, por vezes, muito mais interessante do que o material elaborado para consulta.

Pesquisamos onde as propostas estavam localizadas – se em partes destacáveis ou no próprio corpo do texto. Embora individualmente, o número inserido no texto principal seja expressivo, ao somarmos aqueles que estão em partes separadas, como apêndices, anexos ou sites, obtivemos um total de 25 trabalhos. Assim, podemos afirmar que a maior parte das propostas aparece em seções destacáveis, o que consideramos um ponto positivo, pois facilita o acesso dos professores diretamente às propostas de atividades.

As temáticas e metodologias também são um ponto de destaque nas dissertações e têm sido amplamente discutidas no campo do Ensino de História, como a Educação Patrimonial, o Ensino de História e Diversidade, o trabalho com Fontes históricas, a descolonização do Currículo de História, entre outros temas que são amplamente abordados na literatura desse campo de conhecimento.

Por meio de nossas análises, destacamos a maneira como os autores das dissertações justificaram suas escolhas, tanto temáticas quanto metodológicas, considerando-as como um ponto de partida para mudanças significativas nas aulas de História. Todos os autores ressaltaram a necessidade de transformações, seja por demandas sociais, pertencimento ao espaço vivido, leitura coletiva do passado, utilização de tecnologias para a socialização do conhecimento, ampliação da noção de fontes históricas ou a construção de uma cultura de tolerância na escola. Esses elementos socialmente construídos fazem parte da práxis docente, na qual o professor não transfere o conhecimento, mas cria as possibilidades para sua produção, conforme defendia Paulo Freire (1996).

Nossa pesquisa representou apenas uma pequena amostra do que pode ser investigado em programas como o ProfHistória. Exploramos os escritos resultantes da produção acadêmica durante o processo de elaboração dos trabalhos, mas, devido às nossas decisões metodológicas, não incluímos entrevistas com os egressos do programa. Realizar essas entrevistas seria uma excelente oportunidade para compreender como o curso contribuiu para a formação deles após a obtenção do título de mestre. Será que passaram a enxergar as aulas de História de forma

diferente? Quantos seguiram para o doutorado? Como a pesquisa influenciou a prática docente? Essas perguntas seriam temas interessantes para pesquisas futuras.

Assim, considerando os objetivos do ProfHistória como um programa voltado para a formação continuada dos professores e para a promoção da interlocução entre a universidade e a educação básica, podemos afirmar que ele se configura como uma excelente opção para docentes que desejam integrar a pesquisa acadêmica à sua prática pedagógica nos espaços escolares.

## REFERÊNCIAS

A DIMENSÃO propositiva da pesquisa dentro dos mestrados profissionais. Debatedoras: Ana Maria Monteiro e Margarida Maria Dias de Oliveira. Ciclo Virtual de Debates do ProfHistória, realizada 4 jun. 2020. [S.l.: s.n.], 2020. 1 vídeo (1h 50min). Publicado pelo canal do ProfHistória – Nacional. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=tYED4Bxu8fE&t=5824s&ab\\_channel=Profhist%C3%B3ria-Nacional](https://www.youtube.com/watch?v=tYED4Bxu8fE&t=5824s&ab_channel=Profhist%C3%B3ria-Nacional). Acesso em: 25 jun. 2024.

AMADOR, Judenilson Teixeira. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.6, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/862>. Acesso em: 19 jan. 2024.

AUGUSTO, Thiago Cesar (coord.). **UDESC 50 anos: a trajetória da universidade catarinense**. Florianópolis: UDESC, 2015.

BARROS, José D. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, SE, v. 11, n. 2, p. 3-26, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/15006>. Acesso em: 09 set. 2024.

BARROS, Elionora C.; VALENTIM, Márcia C.; MELO, Maria Amélia A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, 2005, p. 124-138. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/84/80>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Ensino de Humanidades**, São Paulo, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 27 out. 2024.

BITTENCOURT, Jane. Mestrados profissionais e desenvolvimento profissional da docência: uma análise do programa ProfHistória. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 18, n. 39, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1965>. Acesso em: 8 jun. 2023.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Parecer CFE n.º 977, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 27 de jul. 2023.

BRASIL. Parecer n.º 853, de 12 de novembro de 1971. Núcleo-comum para os currículos do ensino do 1º e 2º graus. **Documenta**, Rio de Janeiro, n.º 132, nov. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Mestrado Profissional. **Infocapes**, Brasília, v. 3-4, p. 18-24, jul./dez. 1995a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 47, de 17 de outubro de 1995. Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 out. 1995b. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87/83>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 1998a. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/88/84>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 mar. 1998b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 16, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2074/portaria-normativa-n-17>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018. Regulamenta a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, o art. 24, § 3º, e o art. 32, § 7º, da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, o art. 1º da Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, e o art. 2º, caput, inciso I, alínea "g", da Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e altera o Decreto nº 6.759, de 5 de fevereiro de 2009, para estabelecer medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 fev. 2018b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9283.htm#art83](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9283.htm#art83). Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Relatório de Grupo de Trabalho. Brasília: CAPES, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área**: Ensino. Brasília: CAPES, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em 17 set. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**. Versão Beta. 2023. Disponível em: <https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/>. Acesso em: 10 set. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida M. D. **História: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. v. 21. p. 59-82.

CAINELLI, Marlene. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v26n51/v26n51a10.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.

CEVALLOS, Ivete. **O mestrado profissional em ensino de matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola passou a ser vista como um espaço de salvação: entrevista com Mário Sérgio Cortella**. **Colégio Francisco Ave Maria**, Campinas, SP, 20 maio 2014. Disponível em: <https://avemaria.g12.br/a-escola-passou-a-ser-vista-como-um-espaco-de-salvacao/#:~:text=A%20escola%20precisa%20distinguir%20o,personalidade%20%C3%A9tica%20s%C3%A3o%20valores%20tradicionais>. Acesso em: 31 out. 2023.

DIESTEL, André. **Uma análise de produtos educacionais para o ensino de Física Quântica desenvolvidos no âmbito de um Mestrado Profissional em Ensino de Física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/169546>. Acesso em: 17 ago. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 20 ago. 2024.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. PROFHISTÓRIA, experimento sem prognóstico. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 33-62, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/download/1984724618382017033/pdf/39477>. Acesso em: 7 maio 2023.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Tradução de Fabrício Coelho. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014.

FARIAS JUNIOR, José Petrucio de. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, jan./jun. 2013. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307328855012.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

FERREIRA, Marieta. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. **Anos 90: Revista da Pós-Graduação de História**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

FIGUEIRA, Cristina A. R.; MIRANDA, Lílian L. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental**: conceitos e práticas. São Paulo: SM, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/193>. Acesso em: 23 set. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 2 out. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, M. M. D. O. (org.). **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FREITAS, Marcel Almeida; SOUSA, Lorena Rodrigues. A educação pensada a partir de cinco abordagens filosóficas: Positivismo, Fenomenologia, Marxismo, Existencialismo e Estruturalismo. **Dialogia**, [S. l.], n. 45, p. e23686, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23686>. Acesso em: 29 out. 2023.

FREITAS JUNIOR, Ney Izaguirry; FREITAS, Neida Maria Camponogara de. Objetos de aprendizagem para o ensino da história: uma busca na web. **Revista Unisinos**, São Paulo, v. 2, n 6, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/232>. Acesso em: 30 ago. 2024.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. 2. Ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2023.

GATTI, Bernadete *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. v. 2.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

LEITE, Juçara L. Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade. *In*: OLIVEIRA, M. M. D. O. (org.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

LIA, Cristine F.; COSTA, Jéssica P.; MONTEIRO, Katani M. N. A produção de material didático para o ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, RS, v. 2, n. 6, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/175>. Acesso em: 30 ago. 2024.

LÜDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/695mGmmfMZ9HKK6wztRnkmf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia. O ensino de história no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. **Revista Escritas do Tempo**, Marabá, PA, v. 2, n. 5, jul./out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1335>. Acesso em: 21 maio 2024.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o Ensino de História. **Revista Maracanan**, [S. l.], n. 32, p. 36-59, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/71053>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MONTEIRO, Heloísa H. T. O Ensino de História na Educação Básica. *In*: SANTOS, Fabrício G.; GUERRA FILHO, Sérgio A. D. (org.). **Ensinar história no Século XXI: dilemas e perspectiva**. Cruz da Almas, BA: UFRB, 2019.

MONTEIRO, Ronnys dos Santos. **Entre os PCN e a BNCC: faces do ensino de História**. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em 19 dez. 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 8 set. 2023.

MOREIRA, Marco Antônio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Educação Científica e Tecnológica**, Curitiba, v. 2, n. 3, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549>. Acesso em: 2 out. 2023.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro. **Análise de produtos educacionais desenvolvidos no âmbito de um mestrado Profissional em Ensino de Física**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139386>. Acesso em: 17 ago. 2023.

NECKEL, Roselane. KÜCHLER, Alita Diana Corrêa (org.). **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis, SC: UFSC, 2010.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1/articles/novoa.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2024.

NÓVOA, Antônio. O conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/#>. Acesso em: 26 dez. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica**, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. **PROFHISTÓRIA: o dito e o feito**. Ananindeua: Cabana, 2022.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 66–80, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2009v26n1p66>. Acesso em: 5 out. 2024.

PAIM, Elison Antonio. Lembrando, eu existo. *In*: OLIVEIRA, M. M. D. O. (org.). **História: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

PAIM, Elison Antonio. Ensino de História: entre a colonialidade e o caminho decolonial. *In*: CERRI, L. F., ANDRADE, J. A. (org.). **Os presentes do ensino de História: (re)construção em novas bases**. Recife: ABEH; Ed. Universitária UFRPE, 2023.

PAIM, Elison Antonio. BITTENCOURT, Jane. SILVA, Mônica Martins (org.). **A pesquisa no ProfHistória: entre lugares, saberes e sujeitos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

PAULA JUNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. **Scientia**, Salvador, ano 1, n. 1, p. 1-191, jun./nov. 2012. Disponível em: [http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site\\_novo/scientia/servico/pdfs/outros\\_artigos/Re vista\\_area\\_AFIM\\_01.pdf](http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Re vista_area_AFIM_01.pdf). Acesso em: 3 fev. 2024.

PROFHISTÓRIA. **Regimento Geral do ProfHistória**. Rio de Janeiro: ProfHistória, 2023a. Disponível em: <http://www.profhistoria.inhis.ufu.br/legislacoes/regimento-geral-2021>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PROFHISTÓRIA. **Catálogos de disciplinas e ementas do ProfHistória**. Rio de Janeiro: ProfHistória, 2023b. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/estrutura-do-curso>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RELA, Eliana; DAL'AGNOL, Caroline. Reolon por nós mesmos: o trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em História e o conceito de produto. **MÉTIS: história & cultura**, Caxias do Sul, RS, v. 15, n. 29, p. 178-189, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/4484>. Acesso em: 8 jun. 2023.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de Pós-Graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658>. Acesso em: 22 out. 2023.

ROMANELLI, Otaiza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.  
SANTA CATARINA. Lei nº 6.745, de 28 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado. **Diário Oficial de Santa Catarina**, Florianópolis, 30 dez. 1985. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/cefid/id\\_cpmenu/688/LEI\\_6745\\_1985\\_estatuto\\_servidor\\_publico\\_SC\\_16263743680031\\_688.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/cefid/id_cpmenu/688/LEI_6745_1985_estatuto_servidor_publico_SC_16263743680031_688.pdf). Acesso em: 5 fev. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, SC: SED/SC, 2014. Disponível em: [https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta\\_Curricular\\_2014-final.pdf](https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta_Curricular_2014-final.pdf). Acesso em: 20 set. 2024.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação: fundamentação legal, histórico dos planos e análise situacional**. Florianópolis: SED/SC, 2015. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao>. Acesso em: 17 set. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: SED/SC, 2018. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Caderno-Politica-de-Educacao-para-as-Relacoes-Etnico-Raciais-e-para-o-Ensino-de-Historia-e-Cultura-Afro-Brasileira-e-Africana-NEAD.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **7º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – 2022**. Florianópolis: SED/SC, 2023a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao>. Acesso em: 18 set. 2023.

SANTA CATARINA. Portaria nº 1409, de 2 de junho de 2023. **Diário Oficial de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 2 jun. 2023a.

SANTA CATARINA. Portaria nº 1409, de 2 de junho de 2023. **Diário Oficial de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 2 jun. 2023b.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O Ensino de História na Educação Básica. *In*: SANTOS, Fabrício Lírio; GUERRA FILHO, Sérgio A. D. G. (org.). **Ensinar história no Século XXI: dilemas e perspectiva**. Cruz das Almas, BA: URFB, 2019.

SAVIANI, Demerval. **História do Tempo e Tempo de História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em Educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Minas Gerais, v. 2, n. 4, 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/184>. Acesso em: 18 set. 2023.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O Mestrado Profissional: mais um equívoco na política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação**, Campinas, n. 21, p. 9-16, nov. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061945002.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, José Moisés Nunes da; NUNES, Vandernúbia Gomes Cadete. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 8, 2020. Acesso em: 19 jan. 2024.

SILVA, Keila Crystina Brito. **Na trilha da inovação: a formação do professor e as implicações com os produtos educacionais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS**, São Paulo, n. 41, p. 91-106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6776>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SOUZA, Fernanda Justino *et al.* Produtos Educacionais do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da UFRN: uma análise de 2014-2019. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2021, 13. **Anais...** [S.l.]: ENPEC, 2021. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enpec/2021/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV155\\_MD1\\_SA102\\_ID558\\_22072021164926.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enpec/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV155_MD1_SA102_ID558_22072021164926.pdf). Acesso em: 20 jul. 2024.

SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Escravidão no Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2021. (Série Produtos didáticos para o ensino da história). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45029>. Acesso em: 15 mar. 2024.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação: Revista da UFSM**, Santa Maria, RS, v. 44, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 31 out. 2023.

TOLEDO, Marcelo Pentead de. **As estratégias de ensino na educação de jovens e adultos: estado do conhecimento em produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais em ensino de ciências e matemática (2015-2020)**. Cruzeiro do Sul: Universidade Cruzeiro do Sul, 2021.

TRENTINI, Mercedes. Relação entre Teoria, Pesquisa e Prática. **Revista da Escola de Enfermagem de USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, ago. 1987. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/rctHFQ7ntbTy76rvwmpXYmq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2024.

TREVISOL, Joviles V.; BASTIANI, Sherlon Cristina de; BRASIL, André. As dinâmicas da Pós-graduação em Santa Catarina: evolução e perspectivas (1969-2018). **Avaliação: Revista da avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 25, p. 178-198, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/NyvnX3C7QjhVcPgQP5rf5XB/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Cartilha do discente: 10 coisas que você sempre quis saber sobre o ProfHistória e não deve ter medo de perguntar**. Uberlândia: UFU, 2020. Disponível em: [http://www.profhistoria.inhis.ufu.br/sites/profhistoria.inhis.ufu.br/files//media/document/cartilha\\_do\\_discente.pdf](http://www.profhistoria.inhis.ufu.br/sites/profhistoria.inhis.ufu.br/files//media/document/cartilha_do_discente.pdf). Acesso em: 4 fev. 2024.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZIHLMANN, Karina Franco; MAZZAIA, Maria Cristina. Aprimoramento da Ficha de Validação de Produtos Educacionais na pós-graduação profissional. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 75, n. 2, p. e20210063, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0063>. Acesso em: 24 out. 2023.

**APÊNDICE A: Quadro referente ao *corpus* da pesquisa dos dados específicos**

Identificação	Referência	Acesso
D01	HACHMANN, Juliana. <b>Imprensa64.PRO.BR:</b> uma proposta de investigação histórica escolar sobre o golpe de estado de 1964 por meio da imprensa. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601537">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601537</a>
D02	SABINO, Anselmo Teles. <b>Patrimônio Cultural e Educação:</b> uma proposta de caderno temático para as aulas de História da rede municipal de ensino de Sombrio/SC. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.	<a href="https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601536/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Anselmo%20Teles.pdf">https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601536/2/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Anselmo%20Teles.pdf</a>
D03	ZILLOTTO, Bruno. <b>Provocações crônicas:</b> a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de história e as áfricas. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173482">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173482</a>
D04	SAGÁ, Dismael. <b>Rádio #Tmj:</b> História e ensino de História no Cem Morar Bem – São José, SC (2015-2016). Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173503">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173503</a>
D05	SAVEDRA, Daniel Marcelo. <b>A História na Escola e a Escola na História:</b> patrimônio e aprendizagem histórica na Escola Estadual Básica Jerônimo Coelho - Laguna/SC (2017). Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601534">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601534</a>
D06	VITORASSI, Silvia. <b>História para quem(m)?:</b> ensinar História e política na era das redes sociais. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.	<a href="https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431529/2/Silvia%20Vitorassi%20-%20Educapes.pdf">https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431529/2/Silvia%20Vitorassi%20-%20Educapes.pdf</a>
D07	KRIEGER, Ana Carolina. <b>Literatura e História:</b> possibilidades e desafios na formação da consciência histórica em um salão literário à luz da modernidade, Florianópolis, 2017-2018. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina – Florianópolis, 2018.	<a href="https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601365/2/ANACAROLINAKRIEGERPROFHISTORIAUDESC%281%29.pdf">https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601365/2/ANACAROLINAKRIEGERPROFHISTORIAUDESC%281%29.pdf</a>

D08	REIS, Sidnei Sutil dos. <b>Memórias e histórias de lutas:</b> o ensino de história, o movimento negro contemporâneo e os caminhos para a aprovação da Lei 10.639/03 (1990-2003). Florianópolis, 2017-2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431555">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431555</a>
D09	ROVARIS, Carolina Corbellini. <b>Narrativas sobre a diáspora africana no Ensino de História:</b> trajetórias de africanos em Desterro/SC no século XIX. Florianópolis, 2017-2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431274">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431274</a>
D10	ADRIANO, Fabricio. <b>O trabalho com fontes impressas periódicas nas aulas de História:</b> um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento histórico. Florianópolis, 2017-2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.	<a href="https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431551/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fabricio%20Adriano%20Profhist%C3%B3ria.pdf">https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431551/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fabricio%20Adriano%20Profhist%C3%B3ria.pdf</a>
D11	SIMAS, Jaison. <b>Pensamento histórico de estudantes da Educação Básica sobre a temática indígena:</b> um estudo de caso a partir de documentos e propostas da Olimpíada Nacional em História do Brasil. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431554">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431554</a>
D12	OURIQUES, Mariana. <b>O jornal em sala de aula: uma experiência no ensino de História.</b> Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601525">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601525</a>
D13	PREVE, Márcia Luzia Sartor. <b>Tropeirismo em Orleans/SC:</b> história, memória e patrimônio através de um material pedagógico para a educação básica. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601528">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601528</a>
D14	SILVA, Guilherme. <b>A nesga entre fronteiras:</b> quadrinhos, ensino-aprendizagem e história em uma proposição metodológica. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705639">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705639</a>

D15	SILVA, Carla Regina da. <b>Educação museal e ensino de história no museu etnográfico casa dos Açores (Biguaçu SC):</b> uma proposta didática para a educação básica. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705657">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705657</a>
D16	GAYO, Clarice Ehmke. <b>“Me ouviram e me enxergaram”:</b> ensino de história por meio de narrativas de mulheres Laklãõ Xokleng em contextos urbanos. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705663">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705663</a>
D17	POHLMAN, Gabriela Grudka. <b>O ensino de história e o direito à diferença:</b> website história inclusiva como ferramenta para o trabalho de professores com estudantes com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705664">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705664</a>
D18	FONSECA, Robson Rodrigo Pereira da. <b>Passado em disputa:</b> possibilidades do podcast para o ensino de história. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Estadual de Santa Catarina – Florianópolis, 2021.	<a href="https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1834/1_Disserta_o_Robson_Fonseca_ProfHist_ria_17156867846021_1834.pdf">https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1834/1_Disserta_o_Robson_Fonseca_ProfHist_ria_17156867846021_1834.pdf</a>
D19	ROSA, Edna Cristiana Kunz. <b>A história local na aprendizagem histórica:</b> análise de sequência didática desenvolvida para 6o ano ensino fundamental da E.E.B. Professor Laércio Caldeira de Andrada. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.	<a href="https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1834/1_DISSERTACAO_E_PRODUTO_FINAL_EdnaCKunzRosa_1715176608021_1834.pdf">https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1834/1_DISSERTACAO_E_PRODUTO_FINAL_EdnaCKunzRosa_1715176608021_1834.pdf</a>
D20	SILVA, Natália Ferronato da. <b>Como ver o que nos olha? O relegendamento de fotografias da guerra do contestado.</b> Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/728717">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/728717</a>
D21	GOMES, Alessandra Jansen. <b>Narrativas indígenas nas aulas de história:</b> análise de livros didáticos para produção de material digital. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis, 2022.	<a href="https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1834/NARRATIVAS_INDIGENAS_NAS_AULAS_DE_17151734538205_1834.pdf">https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1834/NARRATIVAS_INDIGENAS_NAS_AULAS_DE_17151734538205_1834.pdf</a>

D22	VICENTE, Andréa. <b>Presença indígena em São José da terra firme</b> : outras narrativas são possíveis no ensino de história. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.	<a href="https://www.historiaindigenasj.com/files/ugd/497952_d94bc05fc6ff492a884d29375151ea56.pdf">https://www.historiaindigenasj.com/files/ugd/497952_d94bc05fc6ff492a884d29375151ea56.pdf</a>
D23	INÁCIO, Maicon. <b>Usos de tecnologias digitais e reflexões sobre a cultura histórica</b> : criação de uma webtutoria de jogos digitais para professores do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.	<a href="https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/4036/Maicon_Incio_Dissertao_17141369340851_4036.pdf">https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/4036/Maicon_Incio_Dissertao_17141369340851_4036.pdf</a>
F01	SUTIL, Nair. <b>“Museu” afetivo e ensino de história</b> : práticas de memória na educação escolar. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174785">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174785</a>
F02	FREITAS, Juliana de Almeida. <b>RPG Medieval Ibérico</b> : a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574689">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574689</a>
F03	VISANI, Mylene Silva de Pontes. <b>Construindo visibilidades na cidade de São José/SC</b> : uma proposta de ensino de história e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430800">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430800</a>
F04	MOREIRA, Viviane da Silva. <b>Ensinar mulheres na história</b> : abordagens biográficas. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432296">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432296</a>
F05	VITÓRIA, Bárbara Zacher. <b>Sobre memes e mimimi</b> : letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2019.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432294">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432294</a>

F06	SOUZA, Técia Goulart de. <b>Educação para as Relações Étnico-Raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal:</b> diálogos dentro e fora da escola. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699794">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699794</a>
F07	DERETTI, Valdinei. <b>Ensinar história na cidade:</b> uma proposta de Educação Patrimonial para Guarapiranga/SC. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586313">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586313</a>
F08	GARCIA, Murilo dos Santos. <b>Movimento Cineclubista na Escola:</b> um caminho possível para a execução da Lei 13.006/14. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586358">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586358</a>
F09	SCHMIDT, Ricardo Lorenzo. <b>Alfabetização audiovisual no ensino de história:</b> reflexões a partir de uma oficina para professores dos anos finais da rede municipal de Palhoça. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/642317">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/642317</a>
F10	FERNANDES, Robson Ferreira. <b>Entre resistência democrática e ofensiva conservadora:</b> fontes e subjetividades do projeto “gênero e diversidade na escola” (2015-2016). Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/600394">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/600394</a>
F11	AGUIAR, Angelo Antônio de. <b>Fontes fotográficas no ensino de história:</b> uma proposta didática com as fotografias de Claro Jansson sobre a Guerra do Contestado). Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/646305">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/646305</a>
F12	GÖTTERT, Marjorie Edyanez dos Santos. <b>Narrativas guarani na escola:</b> contribuições para o ensino de história indígena. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/646303">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/646303</a>

F13	CARDOZO, Mariana Jucá de Mello. <b>O caminho de casa:</b> ensinar história com a literatura e educar-se nas relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/642316">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/642316</a>
F14	LINO, Vanessa de Melo. <b>Mitos afro-ameríndios na educação:</b> os ‘contos da terra’ nas aulas de história. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.	<a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/719320">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/719320</a>