

HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DA CONSTRUÇÃO À RECONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR

HISTORY OF HISTORY TEACHING IN BRAZIL: FROM THE CONSTRUCTION TO THE RECONSTRUCTION OF THE DISCIPLINARY CODE

HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BRASIL: DE LA CONSTRUCCIÓN A LA RECONSTRUCCIÓN DEL CÓDIGO DISCIPLINARIO



10.56238/edimpacto2025.090-092

Jermanio Simão de Jesus

Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

E-mail: jermaniosimao@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6566170347157033>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0968-6606>

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória histórica do ensino de História no Brasil, focalizando os processos de construção e reconstrução do seu código disciplinar ao longo do tempo. A partir de uma abordagem teórico-crítica, são discutidas as transformações curriculares, as reformas educacionais e as disputas ideológicas que marcaram o ensino da disciplina, desde o período colonial até a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo examina o papel das diretrizes oficiais, da cultura escolar, dos livros didáticos e das políticas públicas na definição dos conteúdos e métodos de ensino, evidenciando as permanências e rupturas que moldaram a prática docente. Destaca-se, ainda, a importância de uma abordagem plural, crítica e inclusiva, capaz de reconhecer a diversidade cultural brasileira e promover a formação cidadã. Ao problematizar as tensões entre tradição e inovação, o artigo contribui para o debate sobre os rumos da educação histórica no país, apontando desafios e possibilidades para um ensino mais reflexivo e democrático.

Palavras-chave: Ensino de História. Código Disciplinar. Cultura Escolar. BNCC. Formação Cidadã.

ABSTRACT

This article analyzes the historical development of History teaching in Brazil, focusing on the processes of construction and reconstruction of its disciplinary code over the centuries. From a theoretical-critical perspective, it discusses the curricular transformations, educational reforms, and ideological disputes that have shaped the discipline from the colonial period to the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). The study examines the role of official guidelines, school culture, textbooks, and public policies in defining teaching content and methods, highlighting continuities and disruptions that have influenced pedagogical practices. The article emphasizes the importance of adopting a plural, critical, and inclusive approach that acknowledges Brazil's cultural diversity and fosters active citizenship. By problematizing the tensions between tradition and innovation, the work contributes to the ongoing debate on the direction of history education in the



country, pointing to the challenges and possibilities of building a more reflective and democratic pedagogical practice.

Keywords: History Teaching. Disciplinary Code. School Culture. BNCC. Citizenship Education.

RESUMEN

Este artículo analiza la trayectoria histórica de la enseñanza de la historia en Brasil, centrándose en los procesos de construcción y reconstrucción de su código disciplinario a lo largo del tiempo. Desde un enfoque teórico-crítico, aborda las transformaciones curriculares, las reformas educativas y las disputas ideológicas que han marcado la enseñanza de la disciplina, desde el período colonial hasta la implementación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC). El estudio examina el papel de las directrices oficiales, la cultura escolar, los libros de texto y las políticas públicas en la definición de los contenidos y los métodos de enseñanza, destacando las continuidades y rupturas que han moldeado la práctica docente. También enfatiza la importancia de un enfoque pluralista, crítico e inclusivo, capaz de reconocer la diversidad cultural brasileña y promover la educación cívica. Al problematizar las tensiones entre tradición e innovación, el artículo contribuye al debate sobre el rumbo de la educación histórica en el país, señalando los desafíos y las posibilidades para una enseñanza más reflexiva y democrática.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Código Disciplinario. Cultura Escolar. BNCC. Educación Cívica.



1 INTRODUÇÃO

O ensino da História nas escolas desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Ao longo das últimas décadas, a disciplina tem sido objeto de diversas reformas e desafios, principalmente no que diz respeito ao conteúdo abordado, às metodologias adotadas e ao papel da História na construção da identidade nacional. Em um país como o Brasil, onde as desigualdades sociais, econômicas e culturais são profundas, a educação histórica assume uma relevância ainda maior, pois pode ser uma ferramenta para a inclusão social e para a promoção de uma cidadania democrática.

Ainda, diante das referências consultadas é perceptível que o ensino da História tem passado por transformações significativas ao longo do tempo, refletindo as mudanças políticas, sociais e culturais que marcaram o país. Desde o período colonial até os dias atuais, a História escolar foi moldada por concepções que enfatizavam uma narrativa oficial, centrada em um passado eurocêntrico e cristão, que glorificava figuras de "grandes homens". No entanto, essa abordagem tem cedido espaço a uma perspectiva mais inclusiva, que busca integrar a diversidade cultural, étnica e social do Brasil, valorizando as contribuições de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, além de outras populações marginalizadas.

No entanto, a implementação de novas abordagens enfrenta desafios significativos, refletindo disputas ideológicas sobre qual história deve ser ensinada e como ela deve ser abordada. Seguindo essa linha de raciocínio, a historiadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, afirma que

Para entender a construção da trajetória do ensino de História no Brasil, é importante levar em consideração que esse processo insere-se no conjunto de estudos sobre o campo da história das disciplinas escolares, que vem atraindo a atenção de historiadores... (SCHMIDT, 2011, p. 75)

A discussão sobre o ensino de história é pensar na sala de aula, pensar na História e em seus sujeitos, buscar compreender que o momento em que estamos é uma construção que perpassa várias estruturas da sociedade. Que passou por um longo caminho, com mudanças e permanências na história do ensino de história, especialmente a partir das últimas décadas.

A História que teria o papel de instruir os "cidadãos" à amar ao seu país ainda permanece no senso comum e nas práticas de sala de aula. As metodologias utilizadas por alguns professores e professoras continuam a "exaltar os heróis mocinhos". Esta história, segundo Selva Guimarães Fonseca, continua em marcar extremamente o ensino e os materiais didáticos: a história "como realmente ocorreu"; linear e progressista; estudando os "grandes" acontecimentos, etc.

Neste sentido, a estudiosa do ensino de história, Selva Guimarães Fonseca nos traz algumas contribuições, sobretudo, acerca da reflexão sobre suas experiências quanto educadora e sobre ensino de história.



Ao refletir acerca das dimensões principais do ensino de história, que perpassam desde as mudanças que ocorreram no mesmo nos últimos anos, as reformas nos projetos educacionais, a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), as novidades dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), a dicotomia “historiador pensa, professor age” entre as universidades e as escolas da educação básica, a formação continuada e por fim o ensino de história no processo de cidadania, Selva Guimarães Fonseca chama a atenção para a centralidade da História na formação dos sujeitos. Assim, História para a autora é concebida

...como o estudo da experiência humana no passado e no presente. A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e as de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. (Fonseca, 2003. 40)

A História, não é uma ciência como alguma outra em que o objeto pode ser pego em mãos, levado ao laboratório e analisado. A História lida com pessoas, sujeitos sociais em conjunto ou individuais, carregados de memórias (outra matéria-prima), de crenças, costumes, culturas diferentes, sociedades diferentes e em tempos diferentes.

Nesse sentido, para o historiador: a história é uma ciência, mas uma ciência que tem como uma de suas características, o que pode significar sua fraqueza mas também sua virtude, ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estrutura. Tendo em vista esta concepção sobre a História, Selva Guimarães Fonseca afirma,

O ensino de história é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós. (Fonseca, 2003. 56)

Ao ingressar no ProfHistória, e a cada aula em que algum professor comentava sobre o que nós acadêmicos queríamos escrever dentro da prática do ensino de História, comecei a refletir sobre os anos de estudos nas escolas de ensino fundamental e médio que passei, e também sobre as minhas aulas de História após formado, as que eu tive enquanto estudante, em praticamente todas elas os métodos de como era ensinado História eram idênticos: o professor ou professora chegava em sala, abria o livro didático, explicava e passava as atividades ao final de cada capítulo. Uma vez ou outra, um filme. Já como professor da disciplina, consegui fugir um pouco disso, primeiro porque já não trabalhava com o livro didático, e depois, a utilização de recursos pedagógicos digitais que permitiam uma prática diferenciada a cada semana de aula.



2 DESENVOLVIMENTO

Luis Fernando Cerri destaca que pensar historicamente é intrínseco a existência humana e ao fenômeno cotidiano, como também uma perspectiva complexa e especializada, ligada ao estar no mundo. Assim, o alicerce do pensamento histórico é natural aos seres humanos, e lhes oferece as noções de tempo e sua passagem. Dessa forma, Jörn Rüsen *apud* Luis Fernando Cerri, destaca que

Consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (Rüsen *apud* Cerri, 2001, 78)

Assim, a historicidade é a circunstância para a existência humana. O que varia, são as maneiras de apreensão dessa historicidade, ou a atribuição de significado à experiência temporal.

O ensino de História se distingue por mudanças significativas em sua trajetória escolar, que até pouco tempo a definiam como um estudo mnemônico sobre um passado construído para reforçar uma origem branca e cristã, apresentada por meio de uma sucessão cronológica de feitos de "grandes homens". Contudo, essa visão tem dado lugar a uma "nova" abordagem, constituída sob paradigmas metodológicos que buscam integrar a diversidade de sujeitos que contribuíram para a formação da nação brasileira e da história mundial, sendo cada vez mais presente na cultura escolar.

A cultura escolar pode ser compreendida como um conjunto de normas, valores, práticas e saberes que se formam e circulam dentro da instituição escolar, regulando comportamentos e moldando a experiência educativa, essa perspectiva entende a escola não apenas como um local de transmissão de conteúdos, mas como um espaço de socialização onde se constroem identidades, se produzem significados e se reproduzem ou se contestam normas sociais. Nesse contexto, a cultura escolar incorpora desde aspectos formais do currículo até rituais cotidianos, símbolos, tempos, espaços e memórias.

Nesse sentido, segundo Schmidt,

Admite-se, a noção de cultura escolar como uma das categorias norteadoras para a análise da constituição da História enquanto um conhecimento escolarizado, pois, a cultura escolar pode ser considerada como um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras. (SCHMIDT, 2011, p.77)

Em escolas da rede municipal e estadual de Rondonópolis-MT, por exemplo, a cultura escolar se expressa de formas específicas que impactam diretamente o ensino de História, tais como a realização de feiras culturais temáticas (como "Semana da Consciência Negra", "Projeto Rondonópolis Antiga") reflete a valorização da história local e das memórias da comunidade; o uso de hinos,



símbolos patrióticos e datas comemorativas reforça práticas ligadas a uma cultura escolar mais tradicional e nacionalista, que muitas vezes entra em tensão com propostas de ensino crítico da História. Professores relatam que há uma dificuldade em dialogar com temas contemporâneos, como diversidade ou história indígena, devido a uma cultura escolar ainda marcada por currículos eurocêntricos e estruturas disciplinares rígidas, que muitas vezes estão ramificadas na BNCC, DRC e por fim, a DCM, que é a diretriz curricular do município.

No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações como História Universal, História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria, reflete um percurso de transformações nos objetivos, conteúdos e práticas educacionais, desde o século XIX até os dias atuais.

As recentes mudanças no ensino de História têm sido apontadas por pesquisas atuais, que enfrentam desafios contínuos para sua implementação, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, a história dos povos indígenas e das mulheres. Essas transformações têm gerado debates relevantes sobre questões epistemológicas e historiográficas, além de levantarem discussões sobre o impacto de sua inclusão ou exclusão em projetos curriculares, tanto nacionais quanto internacionais (Monteiro, 2014; Bittencourt, 2018).

Estudos sobre a história da educação europeia destacam que, a partir do século XVI, as Humanidades passaram a ser entendidas por intelectuais e educadores como uma formação originária das culturas romanas e gregas, destinada a “oferecer uma preparação do indivíduo para ser homem em toda a plenitude do seu sentido” (Chervel; Compère, 1999, 150). A essa concepção inicial, os educadores cristãos adicionaram um novo conceito, posicionando as Humanidades como a base para uma formação voltada ao estudo das Escrituras cristãs, reinterpretando, assim, o significado de ser homem em “sua plenitude”. Nos séculos XVIII e XIX, novos estudos sobre os textos “antigos” foram incorporados, resultando na criação do currículo das Humanidades clássicas. Esse currículo, ao se integrar ao processo de modernização da educação secundária, passou a incluir novas concepções sobre o mundo e sobre o ser humano, mediadas pelos estudos científicos, originando o que hoje chamamos de Humanidades modernas ou científicas (Chervel; Compère, 1999).

Dentro desses currículos, o ensino de História ocupou posições específicas, alinhando-se a duas formas distintas de formação humanística: uma voltada para integrar o indivíduo a uma elite cultural, destinada aos filhos de grupos dirigentes ou das classes mais abastadas; e outra, centrada na compreensão da natureza e do “universo”, que possibilitava a todos situar-se no mundo e deixar suas marcas, sendo, portanto, destinada aos filhos de todas as classes sociais, ou seja, em princípio, a toda a juventude.

A historiografia sobre o ensino de História aponta sua origem como disciplina escolar dentro do currículo das Humanidades clássicas no século XIX (Bruter, 1997; Gasparello, 2004; Bittencourt, 1993). Contudo, embora não haja discordância quanto à formação da disciplina História entre o final



do século XIX e o início do XX, é possível observar que conteúdos históricos já faziam parte dos estudos das Humanidades clássicas nas escolas jesuítas dos séculos XVI a XVIII, mas com objetivos e abordagens diferentes. Annie Bruter (1997) analisa as especificidades do uso de textos “clássicos” de autores antigos, como Cícero e Quintiliano, cujo propósito era a formação moral religiosa, além de ensinar as línguas antigas e, principalmente, formar um “bom orador”, capaz de realizar discursos “eruditos” tanto em esferas políticas quanto em sermões religiosos.

Nessa perspectiva, autores pagãos foram “cristianizados” e incorporados aos métodos de leitura, com excertos selecionados e organizados em livros destinados aos alunos. Os mestres, sempre clérigos, representavam uma condição social que gerava contradições entre os dogmas, a moral, os usos e os modelos do cristianismo e do paganismo, fazendo das Humanidades clássicas um campo de tensões entre esses dois universos (Chervel; Compère, 1999, p. 153).

Nos colégios jesuítas estabelecidos nas colônias portuguesas na América, também ocorreu a difusão da história por meio de textos “clássicos” antigos, de maneira semelhante ao que acontecia nas escolas europeias. João Hansen (2007) ressalta que, nas regiões colonizadas da América, o uso de autores da Antiguidade pelos jesuítas serviu, mais intensamente do que na Europa, como um meio de seleção social das elites, em vez de ser realmente um fundamento para o estudo de uma cultura letrada. Nesse contexto, as práticas escolares tinham como objetivo principal a formação de oradores que pudessem pregar sermões para “colonos iletrados”, e os excertos dos autores antigos eram minuciosamente escolhidos com esse fim.

Segundo José Maria Paiva (2007), muitos dos textos de autores “clássicos” utilizados nas escolas jesuítas visavam promover a adesão à cultura portuguesa, mas eram adaptados para propagar uma moral específica que se ajustava às condições da colônia, destacando, entre outros aspectos, as diferenças entre os “humanos” e justificando práticas como as guerras de extermínio contra os indígenas, a escravização de africanos e a controversa “escravização de índios”. Os excertos de autores gregos e romanos eram, portanto, cuidadosamente selecionados e ajustados para o convívio em sociedades guerreiras, além de fornecerem justificativas para a escravização.

A partir da segunda metade do século XVIII, com as Humanidades clássicas sendo reformuladas em seus princípios, foi possível identificar mudanças trazidas pelas reformas pombalinas, nas quais passaram a ser introduzidos estudos que utilizavam textos históricos, mas com uma nova função pedagógica. As reformas educacionais implementadas pelo marquês de Pombal em 1759, após a expulsão dos jesuítas do reino português, marcaram um ponto decisivo na história da educação.

Nesse contexto, destaca-se a introdução do ensino em língua materna nas escolas, além de uma mudança significativa no perfil dos mestres, que passaram a ser principalmente servidores do Estado, e não mais da Igreja. Com essas reformas, implementadas em todo o reino português e suas colônias,



começaram a surgir mudanças baseadas em novos paradigmas educacionais, especialmente no ensino da Língua Portuguesa e, de forma incipiente, na construção de um ensino autônomo de História.

No final do século XVIII, no Seminário de Olinda, um colégio pernambucano considerado pela historiografia como um dos poucos locais na colônia portuguesa onde se buscou organizar currículos modernos inspirados nas ideias de John Locke (1632-1704) e Luis Antonio Verney (1713-1792), foi possível identificar a introdução dos estudos de história nos documentos curriculares. Nesses documentos, deveria ser ensinado “os princípios gerais sobre os quais se funda toda a História” e as “principais noções de Cronologia, das épocas e dos tempos em comum” (Alves, 1993, p. 127).

A justificativa para a inclusão da Cronologia no currículo do Colégio estava vinculada ao ensino da Língua Pátria, sendo entendida como um “pórtico de qualquer saber”, um fundamento metodológico para compreender questões controversas e “evitar discussões impertinentes”. Dessa forma, as “notícias históricas” deveriam ser reduzidas a “uma cronologia dos fatos, em estilo objetivo, de modo a evitar anacronismos ou confusões de tempos e evidenciar o rumo certo dos acontecimentos” (Andrade, 1980, p. 47).

A partir disso, criou-se um modelo de escrita histórica, concebida como uma “narrativa cronológica”, que foi fundamental para sistematizar a história das novas nações modernas. Essa concepção influenciou a formação do ensino de história escolar, como se observa nos primeiros livros de História do Brasil do início do século XIX, como o Compêndio de Geografia e História, que incluía um breve epítome sobre os globos e seus círculos, além de uma tabela cronológica dos principais acontecimentos da história do Brasil, desde seu descobrimento até a coroação de Dom Pedro II (Freese, 1842).

O ensino de História, nas primeiras décadas do século XIX, foi estruturado e implementado a partir de projetos elaborados no contexto da formação do Estado nacional brasileiro, por representantes das elites que compunham os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado, além daqueles que assumiam a presidência das províncias, com seus respectivos corpos de funcionários criados pela Independência.

A definição das políticas do Estado, incluindo a educação, era determinada por uma verdadeira oligarquia composta, em sua maioria, por fazendeiros, altos funcionários e comerciantes respeitáveis, todos ligados entre si por laços de família. Esses indivíduos eram, na maioria, brasileiros filhos de portugueses, ou portugueses nascidos em Portugal, e muitos haviam realizado seus estudos na metrópole, no Colégio dos Nobres ou em Coimbra (Viotti da Costa, 1968, p. 117). Dentre os integrantes dessa elite política, também se encontravam religiosos seculares, especialmente aqueles que participaram ativamente das decisões parlamentares, apresentando projetos originados de suas trajetórias educacionais.



A publicação pelo Ministério da Educação em março de 1964 resultou em uma repressão violenta após o 1º de abril, com a chegada do "novo governo". Esse governo invadiu o Iseb, instaurou um Inquérito Policial Militar (IPM), tratando o convênio como exemplo de corrupção e subversão, apreendeu livros por todo o país e prendeu e torturou seus autores. Para Nelson Werneck Sodré, o ataque à História Nova do Brasil visava principalmente o Ministério da Educação e Cultura, e estava:

[...] dentro daqueles planos meticulosamente elaborados e desenvolvidos, sendo a publicação apenas um pretexto. O jornal O Estado de São Paulo, por exemplo, dedicou à coleção de monografias cinco editoriais extremamente hostis. Claro que, nesses editoriais, o conteúdo dos textos não foi analisado, mas seguiu a conhecida técnica nazista de repetir tantas vezes uma mentira até que ela passasse a ser vista como verdade. (Sodré, 1993:75)

A partir de 1980, foram propostos novos currículos de História para as escolas de 1º e 2º graus, mas agora sob novas condições, com um público escolar diversificado, em salas de aula muitas vezes precárias, e professores constantemente em luta por melhores condições de trabalho e salários. Era urgente a introdução de novos conteúdos que estimulasse os alunos, ao mesmo tempo em que havia a necessidade de incorporar a nova produção histórica sociocultural e a história do mundo do trabalho.

Como fruto das lutas de movimentos sociais, foram incluídas, pela primeira vez, a História da África e das culturas afro-brasileiras, bem como a História dos povos indígenas, por meio das leis 10.639/03 e 11.645/08. Embora esses conteúdos ainda estejam sendo incorporados em currículos, que ainda seguem uma lógica eurocêntrica, representam um avanço rumo à formação de uma cidadania social voltada para um convívio democrático e sem preconceitos:

Os antigos marcos históricos estão sendo revisados, ainda que lentamente, com a possibilidade de uma história da Antiguidade sendo contada pelas sociedades indígenas, uma história econômica da agricultura ou uma história social centrada no trabalho escravo, que gerou as riquezas sustentadoras do sistema capitalista, do mercantilismo ao neoliberalismo. Além disso, uma história das sociedades anteriores ao surgimento da escrita ou das civilizações americanas miscigenadas está sendo incorporada.

A construção dessa nova proposta de História, assim como de outras disciplinas, tem enfrentado novos desafios e confrontos com a política estabelecida após 2016, mas já são visíveis em currículos de estados e municípios, especialmente na primeira década do século XXI. Alguns currículos de História, como o de São Paulo, com a proposta São Paulo faz Escola implementada em 2008, indicam um retorno a certos conceitos e deixam claro que o objetivo da história é estudar o tempo do capitalismo.

A história da Idade Antiga continua com a visão de uma sociedade atrasada versus uma sociedade moderna, a história medieval é reduzida ao feudalismo cristão e ao declínio que levou ao advento da burguesia e do capitalismo mercantil, enquanto a Idade Moderna e a Contemporânea se



consolidam pela expansão mundial do capitalismo, suas revoluções industriais e as guerras mundiais. A história do Brasil e dos países periféricos ao capitalismo permanece marginalizada.

A construção de uma "Base Nacional Comum Curricular" (BNCC), prevista pela LDB de 1996, está em processo de finalização, com foco em interlocutores internacionais e uma exclusão quase total das universidades. A elaboração da BNCC foi delegada a gestores empresariais, cujos princípios se baseiam nas premissas do Banco Mundial. Sob essa política, os currículos brasileiros ficam sujeitos a uma avaliação externa, que passa a determinar os conteúdos e métodos sob um modelo internacional. Uma das consequências desse modelo imposto externamente é a perda do poder dos professores na organização de suas aulas, na criação e adaptação de métodos e na escolha de materiais didáticos, diante de uma realidade educacional caracterizada por uma enorme diversidade cultural e socioeconômica nas salas de aula, especialmente nas de cursos noturnos e de Educação de Jovens e Adultos.

A opção pela atual política educacional tem gerado questionamentos sobre a concepção de conhecimento escolar e sobre o papel dos professores no modelo pedagógico atual, em que os métodos de ensino tendem a ser controlados por mídias eletrônicas. A BNCC propõe uma "modernização" dos conteúdos e métodos escolares, baseados na vivência da geração das mídias e no individualismo do jovem cidadão-consumidor, que busca se integrar ao sistema capitalista globalizado e se torna dependente das novas tecnologias. Nesse cenário, os currículos de História podem ser transformados novamente em currículos voltados para a difusão de uma religiosidade, correspondente à intenção do capitalismo como religião. Atualmente, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo deixados de lado e considerados retrógrados. De acordo com os projetos do moderno capitalismo, a educação deve se submeter à construção de identidades inseridas no mundo globalizado, com a total dissolução das diferenças. Nesse modelo de "todos iguais", tornam-se possíveis formas de avaliação internacional que buscam controlar conteúdos e métodos em uma escala global. Assim, a formação das futuras gerações deve basear-se em uma aprendizagem eletrônica, exigindo uma reorganização pedagógica para que o capital humano seja elevado ao mesmo status do capital financeiro.

O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula, realizada por meio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos, produzidos por empresas internacionais e sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Essa perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos, já que se torna essencial treinar os alunos de forma sistemática para obter sucesso em testes de múltipla escolha.

O ensino de História nas escolas, no Brasil, tem sido moldado por diferentes contextos políticos e sociais ao longo dos séculos. Desde o período colonial até os dias atuais, a História escolar tem sido influenciada por decisões políticas e ideológicas que refletem os interesses das elites dominantes.



Durante o regime militar (1964-1985), por exemplo, o ensino da História foi fortemente controlado, com a censura de conteúdos que pudessem questionar o status quo, limitando a discussão sobre a ditadura e as questões sociais (Sodré et al., 1993).

A reforma educacional de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representou um marco importante para o ensino da História, pois determinou a obrigatoriedade da inclusão da disciplina nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio. Com a LDB, foi possível estabelecer um currículo mais inclusivo, que começava a refletir a diversidade cultural e histórica do Brasil, incluindo, por exemplo, a História da África e dos afro-brasileiros, além de discutir temas como a escravidão, a colonização e a formação das sociedades brasileiras (Brasil, 1996).

Outro momento significativo foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, que ampliaram o escopo do ensino da História ao buscar integrar a História social e cultural ao currículo escolar. Os PCNs propunham que a História não fosse apenas uma sucessão de datas e eventos, mas que fosse ensinada de forma a estimular o pensamento crítico, a análise das causas e consequências dos acontecimentos, e a relação desses fatos com a realidade dos estudantes (Brasil, 1998).

Contudo, a implementação desses currículos e metodologias nem sempre foi uniforme, e muitos desafios persistem.

A falta de infraestrutura nas escolas, a escassez de materiais didáticos atualizados e a formação insuficiente de professores continuam sendo obstáculos significativos para o ensino de uma História de qualidade. Além disso, o fato de a História ainda ser ensinada muitas vezes de forma fragmentada e com ênfase em uma visão eurocêntrica dos eventos históricos reforça a necessidade de uma abordagem mais plural, que considere as perspectivas indígenas, afro-brasileiras e de outras populações marginalizadas (Pereira; Monteiro, 2013).

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que trouxe novas diretrizes para o ensino de História, surgiram novos desafios. A BNCC visa proporcionar uma educação mais homogênea em todo o território nacional, mas também foi criticada por não contemplar adequadamente as especificidades regionais e culturais do Brasil, deixando de lado, em muitos casos, as questões relacionadas à diversidade histórica e social (Cne, 2017). Em algumas regiões do país, como nas comunidades indígenas e quilombolas, a implementação da BNCC ainda enfrenta resistência, pois não leva em conta as histórias locais e as particularidades dessas culturas.

3 CONSIDERAÇÕES

O ensino de História nas escolas brasileiras, embora tenha evoluído ao longo do tempo, ainda enfrenta desafios consideráveis para se adaptar a uma sociedade cada vez mais plural e diversa. A



introdução de conteúdos que incluem a História da África, dos povos indígenas e das culturas afro-brasileiras representam avanços importantes, mas a implementação efetiva dessas mudanças depende de superação de obstáculos estruturais e pedagógicos.

As reformas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, foram marcos significativos, mas a permanência de uma abordagem eurocêntrica e a resistência à inclusão de histórias locais e regionais ainda limitam uma educação histórica mais plural. A recente implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) levanta novas questões sobre a centralização do currículo e a falta de espaço para as especificidades culturais do Brasil. Portanto, é imprescindível que o ensino de História continue a se transformar, incorporando diversas perspectivas e promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua diversidade histórica.

O ensino de História nas escolas brasileiras atravessa um processo de transformações contínuas, muitas delas impulsionadas por movimentos sociais e pela busca por uma educação mais democrática e inclusiva. As reformas curriculares e a inclusão de novos temas têm sido fundamentais para proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e crítica da História, mas desafios como a desigualdade no acesso a recursos educacionais e a persistência de uma visão eurocêntrica da História continuam sendo obstáculos a serem superados.

É essencial que o ensino da História se aproxime cada vez mais das realidades locais e regionais, respeitando as diversas culturas e identidades do país. Isso pode ser alcançado por meio de uma maior valorização das experiências e dos saberes das populações marginalizadas, como indígenas, afro-brasileiros e outros grupos, que têm sido historicamente excluídos das narrativas oficiais. Além disso, é preciso que os professores recebam formação contínua, com acesso a materiais atualizados e metodologias que incentivem a reflexão crítica dos alunos.

A História deve ser ensinada não apenas como um relato do passado, mas como uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde os alunos possam se reconhecer como protagonistas de sua própria história.



REFERÊNCIAS

- ALVES, L. L. (1993). **História e Ensino: Reflexões sobre o ensino de História no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV.
- ANDRADE, S. R. (1978). **A Educação no Brasil no século XIX.** São Paulo: Editora Ática.
- BITTENCOURT, C. (1993). **O Ensino de História no Brasil.** São Paulo: Ática.
- BITTENCOURT, C. (2018). **História e Ensino: O currículo de História no Brasil e a diversidade cultural.** Campinas: Editora da Unicamp.
- BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Brasília: MEC.
- BRASIL. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.** Brasília: MEC.
- CHERVEL, A., & COMPÈRE, Y. (1999). **A História e o Ensino de História.** Porto Alegre: Editora UFRGS.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos santos. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista História da Educação - RHE Porto Alegre v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-91. Acesso em: 06 jul.2025.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados/** Selva Guimarães Fonseca. – Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 40. Acesso em: 06 jul.2025.
- FRESE, H. (1842). **Compêndio de Geografia e História do Brasil.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional.
- GASPARELLO, C. (2004). **O Ensino de História no Brasil: Do Império à República.** São Paulo: Editora Loyola.
- HANSEN, J. (2007). **A História nas Escolas Jesuítas no Brasil Colonial.** São Paulo: Editora Unesp.
- PAIVA, J. M. (2007). **A Educação e o Ensino de História nas Colônias Portuguesas.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica.** Brasília: Editora da UnB, 2001, p. 78. *Apud* CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história.** Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001.p. 100.
- SODRÉ, N. W., et al. (1993). **A Ditadura Militar e o Ensino de História no Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense.
- VIOTTI DA COSTA, S. (1968). **Formação do Estado Nacional Brasileiro.** São Paulo: Editora Difel.