



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS
UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA FACULDADE
DE HISTÓRIA

GLENDIAH RAIERI ALVES LIMA

**A HISTÓRIA MEDIEVAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: COLONIALIDADE,
MODERNIDADE E EUROCENTRISMO NA BNCC E NO ENSINO DE HISTÓRIA**

BRAGANÇA – PARÁ
2026

GLENDAAH RAIERI ALVES LIMA

**A HISTÓRIA MEDIEVAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: COLONIALIDADE,
MODERNIDADE E EUROCENTRISMO NA BNCC E NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como parte dos requisitos
obrigatórios para obtenção do título de
Licenciada em História, pela Faculdade de
História da Universidade Federal do Pará
(UFPA).

Orientador (a): Prof. Dr. Thiago de Azevedo
Porto

GLENDIAH RAIERI ALVES LIMA

**A HISTÓRIA MEDIEVAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: COLONIALIDADE,
MODERNIDADE E EUROCENTRISMO NA BNCC E NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como parte dos requisitos
obrigatórios para obtenção do título de
Licenciada em História, pela Faculdade de
História da Universidade Federal do Pará
(UFPA).

Orientador (a): Prof. Dr. Thiago de
Azevedo Porto.

Bragança-PA, ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago de Azevedo Porto – Orientador
Faculdade de História / Universidade Federal do Pará (FAHIST/UFPA)

Prof.^a Dra. Eliane Cristina Soares Charlet
Faculdade de História / Universidade Federal do Pará (FAHIST/UFPA)

A HISTÓRIA MEDIEVAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: COLONIALIDADE, MODERNIDADE E EUROCENTRISMO NA BNCC E NO ENSINO DE HISTÓRIA

Glendah Raieri Alves Lima

RESUMO

O ensino de História desempenha papel fundamental na formação crítica dos estudantes, possibilitando a compreensão das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas ao longo do tempo, contudo, o ensino de História Medieval ainda apresenta desafios relacionados à permanência de perspectivas eurocêntricas nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi analisar como a História Medieval é abordada no Ensino Fundamental no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir das percepções de professores que atuam nessa etapa de ensino. Realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários a três professoras que atuam no Ensino Fundamental em uma escola pública municipal localizada no município de Capitão Poço, no estado do Pará. Para a análise dos dados, as respostas foram organizadas e interpretadas à luz do referencial teórico construído a partir das discussões sobre modernidade, colonialidade, eurocentrismo, ensino de História Medieval e BNCC. Os resultados mostraram que as participantes reconhecem a permanência de perspectivas eurocêntricas no ensino de História, embora desenvolvam estratégias pedagógicas voltadas à problematização de estereótipos, à valorização da diversidade cultural e à construção de abordagens mais críticas e reflexivas, além da identificação de desafios relacionados à formação docente e aos materiais didáticos. Conclui-se que a construção de um ensino de História Medieval mais significativo requer a superação de narrativas exclusivamente centradas na experiência europeia, favorecendo práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade histórica e cultural.

Palavras-Chave: História Medieval; Ensino; Eurocentrismo; Colonialidade; BNCC.

ABSTRACT

History education plays a fundamental role in fostering critical thinking among students, enabling an understanding of social, cultural, political, and economic transformations over time; however, the teaching of Medieval History still faces challenges regarding the persistence of Eurocentric perspectives in curricula, teaching materials, and pedagogical practices. In this context, the aim of this study was to analyze how Medieval History is addressed in elementary and middle education (Ensino Fundamental) within the framework of the National Common Curricular Base (BNCC), based on the perceptions of teachers working at this educational level. A qualitative field study of an exploratory and descriptive nature was conducted, grounded in a literature review and the administration of questionnaires to three teachers working at a municipal public school in Capitão Poço, Pará. For data analysis, responses were organized and interpreted in light of a theoretical framework built upon discussions regarding modernity, coloniality, Eurocentrism, the teaching of Medieval History, and the BNCC. The results showed that the participants acknowledge the persistence of Eurocentric perspectives in History education, even though they develop pedagogical strategies aimed at challenging stereotypes, valuing cultural diversity, and fostering more critical and reflective approaches; challenges related to teacher training and teaching materials were also identified. The study concludes that creating a more meaningful approach to teaching Medieval History requires moving beyond

narratives centered exclusively on the European experience and instead favoring pedagogical practices that value historical and cultural plurality.

Keywords: Medieval History; Teaching; Eurocentrism; Coloniality; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

A História ocupa um papel fundamental na formação dos estudantes, pois possibilita a compreensão das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que moldaram as sociedades ao longo do tempo e, mais do que o estudo de acontecimentos passados, o ensino de História deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e compreender as diferentes experiências humanas que constituem o mundo contemporâneo.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o ensino de História deve promover a análise de diferentes perspectivas históricas, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações (Brasil, 2017, p. 401). Entretanto, apesar dos avanços observados nas discussões historiográficas e curriculares das últimas décadas, o ensino de determinados conteúdos históricos ainda apresenta desafios relacionados à permanência de perspectivas eurocêntricas.

Ressalta-se que as discussões contemporâneas sobre colonialidade e eurocentrismo têm contribuído para problematizar essa forma de abordagem do passado, pois, segundo Quijano (2005, p. 118), a colonialidade do poder estabeleceu padrões de conhecimento que colocaram a Europa como referência universal de civilização, progresso e desenvolvimento, influenciando não apenas as relações sociais e políticas, mas também os currículos escolares e a produção do conhecimento histórico. Nesse cenário, torna-se necessário refletir sobre como a História Medieval é ensinada na Educação Básica e quais concepções orientam essa prática.

Apesar do avanço observado na terceira versão da BNCC ao ampliar o recorte geográfico da História Medieval, incorporando discussões relacionadas ao Mediterrâneo e às interações entre diferentes povos (Brasil, 2017, p. 420), os objetos de conhecimento e as habilidades previstos para esse componente curricular ainda apresentam marcas de uma organização fortemente vinculada à tradição historiográfica europeia.

Assim, o propósito deste estudo não consiste em apontar uma versão ideal ou definitiva para o ensino da História Medieval, mas em analisar a relevância da inserção de abordagens que rompam com os padrões eurocêntricos ainda predominantes no currículo brasileiro,

destacando as possibilidades de construção de um ensino fundamentado em um multiculturalismo crítico e transformador.

Diante desse contexto, surge a seguinte problematização: como a História Medieval é abordada no Ensino Fundamental no contexto da BNCC e em que medida essa abordagem contribui para a reprodução ou para o questionamento de perspectivas eurocêntricas no ensino de História?

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender como os professores percebem e desenvolvem o ensino da História Medieval na educação básica, considerando os desafios relacionados à construção de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e alinhadas às discussões contemporâneas sobre colonialidade, diversidade cultural e produção do conhecimento histórico.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como a História Medieval é abordada no Ensino Fundamental no contexto da BNCC, a partir das percepções de professores que atuam nessa etapa de ensino. Como objetivos específicos, pretendeu-se: a) compreender as percepções dos docentes acerca dos conceitos de modernidade, colonialidade e eurocentrismo; b) identificar como os professores avaliam as orientações da BNCC para o ensino de História no Ensino Fundamental; c) analisar as percepções e práticas relacionadas ao ensino de História Medieval na escola; e d) refletir sobre possibilidades de desenvolvimento de abordagens mais críticas e significativas para o ensino desse conteúdo.

Parte-se da hipótese de que, embora a BNCC apresente avanços ao propor uma formação histórica crítica e ao ampliar o reconhecimento da diversidade cultural, o ensino de História Medieval ainda reproduz, em certa medida, perspectivas eurocêntricas presentes nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo realizada em uma escola pública municipal localizada no município de Capitão Poço/PA, tendo como participantes três professoras que atuam no Ensino Fundamental, as quais responderam um questionário composto por questões objetivas e subjetivas, cujas respostas foram analisadas à luz do referencial teórico construído.

Assim, o trabalho está organizado em quatro seções principais. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico, abordando os conceitos de modernidade, colonialidade e eurocentrismo, as discussões sobre o ensino de História Medieval e as orientações da BNCC para o ensino de História e na segunda seção, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Em seguida são apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio

da pesquisa de campo, analisando as percepções e práticas das participantes. Por fim, apresentam-se as considerações finais, destacando as principais contribuições do estudo para as discussões sobre o ensino de História Medieval na Educação Básica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Modernidade, colonialidade e eurocentrismo

A invasão ibérica da América pode ser compreendida não apenas como um movimento de expansão territorial europeia, mas como o ponto de inflexão que inaugura dois processos históricos profundamente articulados: a constituição da modernidade e a formação de uma ordem colonial em escala global. Conforme argumenta Lander (2005, p. 14), é a partir da colonização das Américas que se consolida uma nova configuração de poder, conhecimento e organização do mundo, que ultrapassa os limites do continente europeu.

Nessa perspectiva, entende-se que a modernidade não deve ser interpretada como um fenômeno exclusivamente europeu, concebido de forma autocentrada como resultado autônomo do triunfo da razão sobre a “imaturidade” histórica, pois, tal leitura eurocêntrica tende a relegar a segundo plano as condições materiais e políticas que possibilitaram a emergência do mundo moderno.

Ao contrário, como destaca Dussel (2005, p. 28), a modernidade, em sentido global, afirma-se no momento em que a Europa se estabelece como centro da história mundial, posição viabilizada precisamente pelo processo de colonização da América. Desse modo, reforça-se que a modernidade não antecede o colonialismo nem se desenvolve à margem dele, pois ambos constituem dimensões interdependentes de uma mesma matriz histórica de poder, em que a expansão colonial é elemento estruturante da própria experiência moderna.

Assim, para realizarmos uma análise precisa dessa herança, torna-se necessário distinguir o domínio político-administrativo da lógica de poder subjacente. A esse respeito, Paim e Pereira (2018, p. 1233) esclarecem que o colonialismo deve ser compreendido como um episódio histórico delimitado, caracterizado pela ocupação territorial e subjugação política dos povos americanos pelas potências europeias entre os séculos XV e XIX.

Ressalta-se que, embora esse ciclo tenha se encerrado formalmente com as independências nacionais americanas, ele serviu de base para a emergência da colonialidade, que permaneceu como o legado sistêmico desse processo. Diferentemente do colonialismo datado, a colonialidade constitui uma arquitetura de poder que se estende até o presente,

moldando as relações globais e as formas de produção do conhecimento. Nesse sentido, Paim e Pereira (2018) afirmam que:

A colonialidade/modernidade, funcionando por meio do eurocentrismo sustentado nos mitos do dualismo e do evolucionismo, constitui um espelho pelo qual os povos latino-americanos se miram ainda nos tempos atuais. Esta mirada é uma tragédia cotidiana; ela mantém, reproduz e dá continuidade a esse padrão mundial de poder e a todas as suas nuances, das quais a mais central é o racismo (PAIM; PEREIRA, 2018, p. 1238).

Tal compreensão evidencia que a colonialidade não é apenas uma herança histórica, mas um mecanismo ativo de reprodução de hierarquias raciais, epistêmicas e culturais que continuam estruturando o imaginário social e educacional latino-americano. Essa hierarquização, longe de ser um subproduto incidental, torna-se o alicerce de uma subjetividade especificamente moderna, pois, ao elevar a raça a um determinante civilizatório, o projeto colonial permitiu que a Europa não apenas dominasse politicamente, mas se estabelecesse como o ápice universal da evolução humana. Sobre essa consolidação de um etnocentrismo ancorado na racialização, Quijano (2005) observa que:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo - isso não é um privilégio dos europeus - mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005, p. 111 e 112).

A análise de Quijano (2005) indica que a força do projeto colonial reside na sua capacidade de transmutar um narcisismo etnocêntrico particular em um paradigma universal absoluto. Como aponta o autor, o traço distintivo do domínio europeu foi a institucionalização de uma “perspectiva histórica hegemônica” que naturalizou a desigualdade.

Reforça-se que, ao sequestrar o conceito de modernidade, a Europa buscou silenciar as agências de outros povos em que a construção do “eu” moderno e europeu exige, obrigatoriamente, a invenção de um “outro” inferior; não apenas como um contraste político, mas como uma âncora que justifica a tutela e a dominação. Dessa forma, entende-se que a subjetividade moderna se estabelece sobre uma premissa de exclusividade: o progresso deixa de ser uma possibilidade humana plural para se tornar um atributo inerente à Europa,

legitimando a subalternização de todos os saberes e corpos que não se alinham a esse eixo civilizatório.

Nesse sentido, a eficácia do projeto eurocêntrico não se restringe à imposição de uma ordem política, mas manifesta-se, sobretudo, na desestruturação dos universos simbólicos do colonizado. Conforme observa Oliveira (2013, p. 40), o processo de colonialidade do poder opera uma dupla movimentação: ao mesmo tempo em que invisibiliza as formas de conhecimento e os modos de vida não europeus, ele naturaliza o imaginário do invasor como o único horizonte civilizatório possível. Ressalta-se que essa dinâmica resulta em uma subalternização epistêmica, na qual a história e a cultura dos povos dominados são relegadas ao esquecimento ou à negação em favor da hegemonia simbólica europeia.

Para Oliveira (2013, p. 40), essa operação de domínio se sofisticava ao transitar da coerção para a sedução. Através de um “fetichismo cultural”, o modelo europeu passa a ser desejado pelos próprios sujeitos subalternizados, que passam a aspirar aos padrões de seus dominadores. Assim, “o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia” (Oliveira, 2013, p. 41). Desse modo, a vitória da modernidade colonial reside na sua capacidade de transformar a visão de mundo do opressor na própria lente pela qual o oprimido interpreta a realidade, consolidando um padrão de poder que se reproduz de dentro para fora das subjetividades.

A eficácia desse padrão de poder exige mecanismos institucionais de manutenção e reprodução contínua. Nesse cenário, a educação emerge não como um campo neutro de transmissão de saberes, mas como o locus central da consolidação da lógica eurocêntrica. Nilma Lino Gomes (2019) esclarece que a colonialidade não é um fenômeno abstrato, mas algo que se “respira” e se materializa nas práticas cotidianas e nas estruturas que validam o conhecimento. Para a autora:

Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos (GOMES, 2019, p. 227).

Essa operação por meio dos currículos é estratégica, pois, em vez de se restringirem a meras listas técnicas de conteúdos, os currículos constituem “territórios em disputa” onde se definem as fronteiras do saber legítimo. Conforme aponta Gomes (2019), ao se enraizar no que há de mais comum e simples na estrutura escolar, a colonialidade muitas vezes passa despercebida, atuando como uma “atividade produtiva” que forja subjetividades e corporifica narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade.

Contrariando a suposta neutralidade de sua estrutura, o currículo - compreendido tanto como a grade de disciplinas e ementas quanto como as experiências vividas no cotidiano escolar - atua como um potente instrumento de controle social. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 184), as abordagens críticas do campo curricular evidenciam que a escola não apenas prepara o sujeito para o mundo produtivo, mas ensina os códigos de conduta e as visões de mundo necessários para a manutenção de uma suposta “harmonia social” que, na verdade, oculta profundas desigualdades.

Ao questionar por que determinados conhecimentos são eleitos em detrimento de outros, percebe-se que a seleção curricular é um ato político de legitimação cultural. Nesse processo, o que é “oficial” frequentemente coincide com os interesses das classes dominantes, reforçando a lógica eurocêntrica já discutida. A escola, portanto, não apenas transmite um saber pré-existente, mas o molda ativamente, uma vez que, como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 30), “O currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização”.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito de hegemonia proposto por Michael Apple e retomado por Lopes e Macedo (2011, p. 242), considerando que a hegemonia opera como um “senso comum” que satura a consciência dos sujeitos, fazendo com que a perspectiva de um grupo específico seja aceita como a realidade universal e, é nesse ponto que o currículo oculto desempenha seu papel mais eficaz.

Observa-se que, sob a superfície do que é formalmente ensinado, escondem-se relações de poder e procedimentos que naturalizam hierarquias raciais e epistêmicas. Assim, o currículo recria a hegemonia ao apresentar fragmentos da cultura de grupos dominantes como se fossem o todo social. Contudo, o currículo deve ser compreendido como uma arena onde se produzem sentidos e identidades, sendo ele próprio uma ferramenta que governa condutas e define o que pode ou não ser dito. Sobre essa dimensão política e simbólica, Lopes e Macedo sintetizam:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 43).

Portanto, analisar a colonialidade na educação significa revelar como o currículo é usado para calar vozes fora do padrão dominante e para construir uma identidade nacional e individual

moldada pelos valores europeus, onde torna-se necessário, então, avançar para uma problematização mais direta do próprio eurocentrismo enquanto lente organizadora do currículo e princípio formativo que molda subjetividades.

Como discutido anteriormente, o eurocentrismo transforma uma perspectiva histórica particular em paradigma universal e, portanto, é na escola que essa universalização se consolida como verdade pedagógica. Nessa perspectiva, o desafio que se impõe, não se limita à inclusão de novas narrativas no interior da estrutura vigente, mas envolve o deslocamento do eixo de legitimidade do conhecimento, abrindo espaço para uma formação que reconheça a pluralidade epistêmica e histórica que constitui a experiência latino-americana.

Essa discussão revela-se particularmente pertinente quando se volta o olhar para o ensino de História Medieval nos anos finais do Ensino Fundamental, nos quais a Idade Média, frequentemente apresentada nos currículos escolares como etapa exclusiva da trajetória europeia rumo à modernidade, tende a ser ensinada a partir de uma narrativa linear, evolucionista e centrada na experiência ocidental, conforme discute-se a seguir.

2.2 Ensino de história medieval

Essa seleção interessada de saberes, que privilegia a experiência europeia como eixo universal, encontra no tratamento didático de períodos históricos específicos um de seus pilares mais resilientes. É o que se observa, de maneira emblemática, no ensino da Idade Média. Longe de ser apenas um intervalo temporal entre a Antiguidade e a Modernidade, o medievo tem sido mobilizado na cultura escolar como um cenário onde se forjam identidades e se consolidam distinções civilizatórias essenciais para a manutenção da lógica eurocêntrica. Os estudos realizados por Teixeira e Pereira (2016) apontam que:

Ainda há, sem dúvida, certo desinteresse, no âmbito da história ensinada, pelo conhecimento histórico que vem sendo produzido por uma ampla e diversificada pesquisa no Brasil, sobre Idade Média. Tal desinteresse tem dado lugar aos estereótipos de uma Idade Média vista ou sob o prisma do “desprezo”, ou sobre a influência da ficção que torna a Idade Média exótica e apartada da pesquisa historiográfica (TEIXEIRA; PEREIRA, 2016, p. 20).

Ao observar como esse período é narrado e transposto para a sala de aula, torna-se possível perceber as estratégias que transformam o passado europeu em uma ferramenta de legitimação do presente, servindo como um estudo de caso privilegiado para as discussões sobre a colonialidade na educação, pois a presença do medievo nos lembra que “a temporalidade é

sempre plural, que os passados nunca são totalmente passados” (REZAKHANI et al., 2020, p. 30).

A historiografia voltada para o ensino de história no Brasil experimentou, nas últimas décadas, uma guinada significativa em direção à análise das representações e dos discursos que moldam a consciência histórica dos estudantes. Iniciado entre as décadas de setenta e oitenta, esse movimento de revisão ainda se mostra atual, consolidando-se não como um evento acabado, mas como uma postura intelectual permanente crítica, ressaltando-se que:

Essa crítica tem permitido uma boa dose de renovação no campo da produção didática, ao menos, permitindo que se observe, por exemplo, referências não preconceituosas ao Islã e inserção de temas medievais que não se limitam às guerras, à peste ou à violência, como o tema da formação das universidades, a filosofia e a literatura do período (TEIXEIRA; PEREIRA, 2016, p. 20).

Assim, ao provocar rupturas em interpretações sedimentadas, essa perspectiva teórica viabiliza a construção de novas consciências históricas e metodologias docentes, transformando a sala de aula em um espaço de contínua reinvenção.

Contudo, Pereira (2012, p. 233) adverte que, apesar da abertura ao debate e o aprofundamento da crítica ao modelo etnocêntrico, a ação didático-pedagógica ainda demonstra dificuldade em romper com paradigmas tradicionais. Por isso, persiste, no ambiente escolar, uma forte aderência a modelos herdados do iluminismo europeu, o que acaba por perpetuar narrativas históricas simplificadas e matizes eurocêntricas, especialmente no que tange ao ensino do período medieval, em detrimento de abordagens mais plurais e críticas.

Para compreender a profundidade dessa herança eurocêntrica e sua resiliência nos currículos, torna-se necessário recuar à própria gênese da categoria “Idade Média”. Conforme observa Le Goff (2005, p. 60), o conceito de um período intermediário não é uma realidade vivida pelos sujeitos da época, mas uma invenção posterior. A noção de um medievo surge apenas no século XVI com os humanistas italianos, que passaram a interpretar aquele tempo como um intervalo sem nome entre o esplendor da Antiguidade e o horizonte que vislumbravam.

Como ironiza o autor, o homem de 1492 não despertou no dia seguinte consciente de que havia deixado a “noite medieval” para inaugurar o “amanhecer do Renascimento”; essa ruptura é, antes de tudo, uma construção discursiva que ignora a complexidade e a continuidade dos processos humanos.

Essa construção discursiva ganha contornos de dominação quando o conceito de “Moderno” deixa de ser um marcador temporal para se tornar um juízo de valor. A modernidade

passa a ser vista como o coroamento da evolução humana, saltando sobre o que se convencionou chamar de “errâncias” medievais. Sobre a sofisticação dessa operação ideológica, Le Goff (2005) argumenta que:

Ser ‘moderno’ não é mais apenas pertencer ao período atual, mas ser melhor, despontar com mais força, estar à frente do progresso. [...] o Moderno coroa a evolução, pula por cima de mil anos de errâncias (nossa Idade Média). Marca o início das coisas sérias, da civilização plena e total, com seus progressos, sua Razão, seu saber incomparável, etc. (LE GOFF, 2005, p. 61).

Dessa forma, a Idade Média foi deliberadamente lançada na “escuridão” pelo Iluminismo para que a Modernidade pudesse brilhar como o “futuro luminoso dos Filósofos”. Essa manobra historiográfica não ficou restrita aos limites da Europa; ela forneceu a base simbólica para a expansão colonial, pois, ao consolidar a imagem do medievo como uma “infância da nação”, o projeto eurocêntrico encontrou a metáfora perfeita para classificar os povos colonizados.

Essa metáfora da “infância” ou do “atraso” ganha contornos de uma verdadeira estratégia de silenciamento quando observamos como o léxico medievalista foi exportado para os contextos coloniais. Ao analisar esse fenômeno, Le Goff (2005) evidencia que a construção da alteridade foi operada por meio de um sequestro temporal:

Nesses tempos de expansão colonial, construiu-se a imagem do indígena. Sob essa óptica, os africanos perpetuavam de maneira imemorial os primitivos. Os árabes e os asiáticos, por sua vez, descobrem-se aplicando todo tipo de metáfora medievalística, especialmente o vocabulário da cavalaria e da feudalidade. Colonizando esses primitivos e esses feudais, nós lhes demos as Luzes e os acordamos de seu longo sono medieval (LE GOFF, 2005, p. 63).

Essa manobra de rotulação, descrita por Le Goff, expõe a face mais insidiosa da colonialidade: o sequestro da contemporaneidade do Outro. Ao projetar o vocabulário da “feudalidade” e da “cavalaria” sobre as complexas estruturas do Oriente, ou ao relegar africanos e indígenas a um estado “imemorial”, o projeto colonial opera uma anulação ontológica. Não se trata apenas de um erro de categorização, mas de uma estratégia de poder que retira desses povos o direito de habitem o presente.

Nessa lógica, o “Outro” é encarcerado em um tempo que a Europa afirma já ter superado, transformando civilizações vivas em fósseis históricos que só ganham sentido quando “despertados” pelo contato europeu. A problematização necessária aqui reside no fato de que o ensino de história, ao manter a Idade Média como o padrão universal de “transição para a modernidade”, acaba por validar essa violência epistêmica. A ideia de “dar as Luzes” ou

“acordar do sono medieval” mascara, sob um manto de benevolência pedagógica, o apagamento de cosmologias e sistemas políticos inteiros que não se encaixam na linearidade eurocêntrica.

Portanto, a Idade Média, no currículo escolar, funciona frequentemente como uma moldura de inferioridade, onde a alteridade é processada e domesticada para justificar a hegemonia do presente ocidental. E essa dificuldade em romper com a moldura eurocêntrica reside no fato de que o próprio conceito de “Idade Média” é territorialmente cativo, desconsiderando as experiências de outros povos para além da Europa Ocidental, “não levando em consideração as realidades próprias de outras sociedades, que são acomodadas à força a esse modelo” (REZENDE, 2025, p. 43).

Conforme aponta Pinto (2020, p. 134), o desenvolvimento dessa categoria histórica percorre caminhos polissêmicos: se por um lado o medieval é mobilizado para encarnar a alteridade e a negatividade, por outro, ele também é alvo de construções estéticas e desejos românticos que lhe conferem uma carga de positividade. No entanto, essa oscilação entre o “atraso” e o “heroísmo” não altera o fato de que os Estudos Medievais e os Medievalismos nasceram profundamente marcados pelo nacionalismo europeu.

O que se depreende da análise de Pinto (2020, p. 146) é que a Idade Média não é apenas um tempo, mas um espaço geográfico transformado em cronologia. Ao ser erguida como uma narrativa “mestra”, a ideia de medieval torna-se indissociável do desenvolvimento histórico das sociedades europeias. Isso cria um paradoxo para as tentativas contemporâneas de “globalizar” o período: embora existam esforços crescentes para incluir outras regiões do globo nesse recorte temporal, a própria gênese do conceito depende de balizas, eventos e realidades estritamente europeus.

Dessa forma, a tentativa de transpor o rótulo “medieval” para contextos não europeus acaba, muitas vezes, reforçando a hegemonia que se pretendia questionar. Para Pinto (2020, p. 132), o Medievalismo atua como uma ferramenta que nacionaliza o passado, tornando o território europeu o único palco legítimo onde essa história se desenrola. Assim, a sala de aula, ao replicar essa estrutura, não apenas ensina um período histórico, mas reitera a impossibilidade de pensar a civilização e a organização social fora do espelho europeu, confinando a história universal aos limites geográficos de um único continente.

Diante desse cenário, a superação do eurocentrismo exige o que Rezende (2025) classifica como uma necessária decolonização dos Estudos Medievais, sobretudo quando se analisa a África no período medieval europeu, “pois não apenas subtraem dos povos do continente africano suas especificidades, como também disfarçam a ideologia eurocêntrica pelo seu aspecto discursivo de decolonial” (REZENDE, 2025, p. 45) Essa proposta envolve um

questionamento profundo sobre a suposta neutralidade dos discursos históricos e uma destabilização de categorias hegemônicas que moldaram a identidade ocidental.

No entanto, Pinto (2020, p. 145) introduz um alerta crucial sobre os perigos de uma globalização acrítica desse período ao argumentar que, frequentemente, a tentativa de localizar uma Idade Média em espaços como a África ou a Ásia não resulta em inclusão real, mas sim em uma expansão da colonialidade.

Assim, ao projetar estruturas europeias sobre sociedades africanas ricas e complexas, a academia corre o risco de mimetizar experiências alheias para que se encaixem no espelho europeu onde, “a Europa permanece como a régua universal, e a Idade Média, ao invés de ser decolonizada, se expande, abarca mais espaços sob um mesmo manto epistemológico. Em outras palavras, ela busca colonizar narrativas históricas outras” (Pinto, 2020, p. 145).

Como alternativa a esse sequestro interpretativo, a proposta decolonizadora reside em uma ruptura terminológica fundamental. Ao abandonar o rótulo “medieval” em favor de categorias que não carreguem o peso do nacionalismo europeu, torna-se possível construir uma historiografia mais plural. Pinto (2020, p. 135) argumenta que a manutenção da nomenclatura “Idade Média” para contextos extra europeus acaba por validar uma teleologia na qual todas as sociedades devem, obrigatoriamente, atravessar as mesmas etapas de desenvolvimento da Europa para serem reconhecidas historicamente.

A proposta de substituir o termo pelo designativo “pré-moderno” visa, portanto, desvincular a história de regiões como a África de uma cronologia que só faz sentido dentro da experiência ocidental. Enquanto o termo “medieval” evoca obrigatoriamente um intervalo entre o mundo clássico e o renascimento europeu, o conceito de pré-modernidade foca no que antecede a expansão colonial e a lógica da modernidade excludente. Segundo o autor:

O designativo “pré-Moderno”, neste sentido, é adequado, porque indica que a narrativa histórica que será colocada em foco precede justamente o que a torna excludente: a noção de Modernidade Europeia, que forja uma narrativa mestra e universal no qual a Europa detém o protagonista (PINTO, 2020, p. 147).

Ao adotar a noção de uma Afro-Eurásia pré-moderna, o ensino de história pode finalmente desvincular o estudo de sociedades não europeias da sombra do medievo. Essa mudança não é apenas semântica, mas política: ela permite que a sala de aula deixe de ser um espaço de ajuste de outras culturas a moldes europeus e passe a ser um local de reconhecimento de trajetórias históricas independentes e soberanas.

Diante dessas problematizações, torna-se imprescindível analisar como tais disputas conceituais e historiográficas se materializam nas orientações oficiais que regulam o ensino de

História, pois se a Idade Média pode operar como instrumento de reprodução de uma narrativa eurocêntrica, é necessário investigar de que modo os documentos normativos da educação básica destacam o ensino de História Medieval.

2.3 O ensino de História e a BNCC no Ensino Fundamental

Inicialmente destaca-se que, falar sobre ensino e aprendizagem de História é, antes de tudo, reconhecer que essa disciplina ocupa um lugar estratégico na formação dos estudantes. Não se trata apenas de estudar o passado como algo distante, mas de compreender o mundo em que vivemos e as estruturas que o constituem. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume um caráter normativo ao definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para a Educação Básica (FONTINELES; NETO, 2023). Ressalta-se que a própria BNCC estabelece que o estudante deve:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (BRASIL, 2017, p. 402).

Essa orientação deixa evidente que o ensino de História não pode se limitar à repetição de fatos, pois ele precisa formar sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade. No entanto, compreender a BNCC apenas como um guia pedagógico seria simplificar a questão, considerando que se trata de um documento político, resultado de disputas e negociações. Caimi (2016, p. 87) lembra que o ensino de História é um dos campos mais sensíveis dessas disputas curriculares, pois a escolha do que ensinar interfere diretamente na memória coletiva e na forma como a sociedade compreende a si mesma.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular não ocorreu de forma linear ou uniforme, mas foi marcada por sucessivas revisões e debates acerca da definição dos conhecimentos considerados essenciais para a Educação Básica. Entre 2015 e 2017, foram apresentadas três versões da BNCC, elaboradas em diferentes momentos de discussão e reformulação da proposta curricular.

Nesse processo, conforme destaca Lima (2019, p. 2), a construção da Base esteve inserida em um contexto de intensos debates sobre as finalidades da educação e sobre a seleção dos conhecimentos que deveriam compor o currículo escolar. Desse modo, as modificações realizadas entre as diferentes versões evidenciam que a BNCC resultou de um processo de

negociação e reformulação curricular, marcado por diferentes concepções acerca da organização do conhecimento escolar.

No componente curricular História, essas mudanças podem ser observadas de maneira significativa na forma como os conteúdos foram selecionados e organizados. Segundo Lima (2019, p. 5), a primeira versão procurava romper com a organização quadripartite tradicional e conferia maior atenção à História do Brasil, enquanto conteúdos relacionados à História Antiga e Medieval ocupavam posição secundária.

Diante das críticas recebidas, a segunda versão reincorporou esses conteúdos, assumindo, contudo, uma organização mais conteudista e concentrada na Antiguidade Clássica e no Ocidente medieval (LIMA, 2019, p. 8); a terceira versão, homologada em 2017, preservou parte da estrutura apresentada na segunda versão, mas reorganizou os conteúdos em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, conferindo à História Medieval uma abordagem voltada às relações socioculturais e ao espaço mediterrânico (LIMA, 2019, p. 12). Para o autor, esse percurso evidencia os embates em torno da seleção dos conhecimentos históricos escolares e demonstra que as três versões expressam diferentes concepções sobre a organização curricular e sobre o lugar atribuído à História (LIMA, 2019, p. 14).

A partir da terceira versão, consolidada em 2017, a BNCC também reforça a necessidade de relacionar passado e presente, contribuindo para a leitura crítica da realidade, permitindo que o aluno compreenda como determinadas estruturas sociais, políticas e culturais foram construídas ao longo do tempo, buscando “identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p.402).

Nessa direção, torna-se essencial entender o passado como algo que continua produzindo efeitos no presente como as desigualdades sociais, as disputas por poder, as questões religiosas e culturais, por exemplo, não surgiram de maneira espontânea. Sabe-se que essas questões têm raízes históricas que precisam ser problematizadas em sala de aula e, quando o professor estabelece essas conexões, o ensino de História deixa de ser um exercício distante e passa a fazer sentido na vida concreta dos estudantes.

Compreende-se que é nesse ponto que a aprendizagem ganha profundidade, pois o aluno começa a perceber que também faz parte desse processo histórico, onde as pesquisas realizadas por Mendes (2020) contribuem para essa reflexão ao afirmar que:

A história não se preocupa apenas com a cronologia daquilo que aconteceu (passado histórico), mas, sobretudo, procura compreender o passado (passado prático) na busca

ético-política de significados que impulsionem ações no presente em nome de um futuro mais democrático e menos injusto (MENDES, 2020, p. 125).

Essa compreensão amplia o significado da disciplina e exige uma mudança de postura tanto do professor quanto do estudante, pois se a História é entendida como busca de sentidos, então ela não pode ser reduzida à apresentação de datas, nomes e eventos organizados linearmente, é preciso questionar as narrativas prontas, investigar diferentes versões e discutir por que determinados fatos são valorizados enquanto outros permanecem silenciados.

Ao assumir essa perspectiva, o ensino de História se transforma em um espaço de debate e construção coletiva de conhecimento onde o aluno não é apenas receptor de informações, mas sujeito ativo no processo de interpretação. O que implica reconhecer que o conhecimento histórico é sempre provisório, resultado de pesquisas, disputas e escolhas feitas por historiadores e também por grupos sociais que lutam por reconhecimento de suas memórias. A própria BNCC problematiza a ideia de uma História neutra ao destacar que:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões (BRASIL, 2017, p. 397).

Essa afirmação é fundamental para compreender o ensino de História na atualidade. Trabalhar com disputas de memória, versões e interesses significa admitir que o conhecimento histórico não é fixo nem definitivo, ele é resultado de escolhas, interpretações e contextos específicos e a escola é um espaço que contribui para formar estudantes mais críticos, capazes de questionar discursos prontos e compreender que toda narrativa histórica carrega intencionalidades e perspectivas.

Durante muito tempo, entretanto, a disciplina foi marcada por práticas centradas na memorização de datas e nomes de personalidades da história e a cronologia era apresentada como uma sequência rígida de acontecimentos, e o aluno tinha a função de reproduzir essas informações. A BNCC, ao tratar dessa questão, orienta que:

A cronologia deve ser pensada como um instrumento compartilhado por professores de História com vistas à problematização da proposta, justificação do sentido (contido no sequenciamento) e discussão dos significados dos eventos selecionados por diferentes culturas e sociedades. O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 416).

Essa orientação sugere uma mudança de postura: a cronologia deixa de ser um fim e passa a ser um meio para problematizar a realidade. Ainda assim, Russini e Becker (2023, p. 10) alertam que a educação baseada apenas na transmissão e memorização já não encontra espaço no cotidiano escolar, o que exige novas estratégias pedagógicas.

Contudo, apenas a apresentação de orientações inovadoras é insuficiente se as condições concretas de ensino não favorecem sua implementação. A esse respeito Fontineles e Neto (2023, p. 152) destacam que o desenvolvimento das competências previstas depende do lugar que o saber histórico ocupa na estrutura curricular e na cultura escolar, pois, se não houver tempo, recursos e valorização da disciplina, as habilidades propostas pela BNCC tendem a permanecer no papel. Além disso, é preciso reconhecer que há permanências no currículo como apontam Ralejo et al. (2021) ao afirmar que:

As prescrições curriculares presentes do componente de História para o Ensino Fundamental, apresentados na versão homologada da BNCC como unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, pouco se diferenciam dos conteúdos curriculares presentes nos livros didáticos até então, configurando movimentos de permanência na política curricular (RALEJO et al., 2021, p. 9).

Essa crítica é relevante porque demonstra que, apesar do discurso de inovação, a BNCC mantém muitos conteúdos tradicionais e, no caso da História Medieval, por exemplo, ainda se observa a predominância de abordagens centradas na Europa, frequentemente apresentadas de forma linear e pouco problematizada.

Assim, ao analisar o ensino de História à luz da BNCC, percebe-se um cenário marcado por avanços e limites onde o documento propõe uma formação crítica e participativa, mas sua efetivação depende da mediação docente e das condições reais das escolas. Assim, o desafio está em transformar as orientações curriculares em práticas que realmente promovam reflexão, diálogo e compreensão histórica significativa, especialmente quando se trata de períodos como a Idade Média, que ainda carregam estereótipos e simplificações no ambiente escolar.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL NO CONTEXTO DA BNCC: PERCURSO INVESTIGATIVO E ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOCENTES

Nesta seção, são apresentados a caracterização da pesquisa, dos participantes e analisados os dados produzidos por meio dos questionários aplicados aos professores e a discussão foi desenvolvida a partir do diálogo entre as respostas obtidas e o referencial teórico que fundamenta este estudo, buscando compreender como os docentes percebem e

desenvolvem o ensino de História Medieval nos anos finais do Ensino Fundamental, identificando possíveis permanências de perspectivas eurocêntricas, bem como os desafios e as possibilidades de construção de abordagens mais críticas e alinhadas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3.1 Caracterização da pesquisa e dos participantes

Para compreender como a História Medieval é abordada no Ensino Fundamental no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 269), a pesquisa qualitativa preocupa-se em “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”, permitindo analisar as concepções e práticas dos professores acerca do ensino de História Medieval na educação básica.

O lócus da pesquisa foi uma escola pública municipal localizada no município de Capitão Poço, estado do Pará¹ e a escolha da instituição ocorreu em razão de sua atuação no Ensino Fundamental, etapa em que os conteúdos relacionados à História Medieval são trabalhados de acordo com as orientações curriculares estabelecidas pela BNCC.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o questionário de pesquisa, composto por questões objetivas e subjetivas, a opção por esse instrumento justifica-se pelas vantagens apontadas por Lakatos e Marconi (2017, p. 202), dentre elas a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, maior liberdade de expressão dos participantes e maior segurança quanto ao anonimato das informações fornecidas.

A coleta de dados foi realizada após autorização da gestão escolar e esclarecimento dos objetivos da pesquisa aos participantes e o questionário foi aplicado a três professoras que atuam no Ensino Fundamental da instituição pesquisada. O instrumento foi elaborado com dezoito questões, sendo três destinadas à caracterização dos participantes, contemplando informações sobre nível de ensino em que atuam, formação acadêmica e tempo de experiência.

As demais questões foram organizadas em três seções temáticas sendo que a primeira seção abordou conceitos e percepções gerais sobre modernidade, colonialidade e eurocentrismo, contendo quatro questões objetivas e uma subjetiva; a segunda seção tratou do ensino de História e da BNCC no Ensino Fundamental, também composta por quatro questões

¹ A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Mariana da Graças da Silva Aguiar, localizada no município de Capitão Poço, estado do Pará. A instituição integra a rede pública municipal de ensino e atende estudantes do Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

objetivas e uma subjetiva; e a terceira seção concentrou-se na teoria e prática do ensino de História Medieval na escola.

Após a coleta dos dados, as respostas foram organizadas, analisadas e discutidas à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores do estudo e a análise buscou compreender como os professores percebem e desenvolvem o ensino de História Medieval no contexto escolar, bem como identificar possíveis influências de perspectivas eurocêntricas e os desafios encontrados na articulação entre os conteúdos históricos e as orientações da BNCC.

Dessa forma, o processo investigativo constituiu não apenas um meio de obtenção de informações, mas também uma oportunidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História Medieval no Ensino Fundamental.

Quanto à caracterização das participantes, a pesquisa contou com três professoras que atuam no ensino de História em uma escola pública municipal localizada no município de Capitão Poço, no estado do Pará. Com o objetivo de preservar suas identidades e garantir o anonimato das informações fornecidas, foram adotados nomes fictícios (Helena, Maria e Renata) para a apresentação e análise dos dados.

Ressalta-se que a participação das docentes ocorreu de forma voluntária e consciente uma vez que no momento do preenchimento do questionário, foi disponibilizado um termo de esclarecimento no qual estavam explicitados os objetivos da pesquisa, a finalidade acadêmica do estudo e a garantia de sigilo das informações. Assim, ao responderem ao instrumento, as participantes declararam estar cientes dos objetivos, autorizando a utilização das informações exclusivamente para fins científicos e acadêmicos.

Em relação ao nível de ensino em que atuam, observa-se que todas as participantes possuem experiência direta com os anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que os conteúdos relacionados à História Medieval são oficialmente trabalhados conforme as orientações da BNCC. Helena e Maria atuam exclusivamente do 6º ao 9º ano, enquanto Renata desenvolve suas atividades tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente na 3ª e 4ª etapas.

A formação acadêmica das participantes também revela um perfil compatível com os objetivos da investigação uma vez que Helena possui formação em nível de pós-graduação, Maria é licenciada em História e possui pós-graduação na área, enquanto Renata possui licenciatura em História. Esses dados demonstram que todas possuem formação específica para o exercício da docência na disciplina investigada, aspecto que fortalece a confiabilidade das análises desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Outro aspecto relevante refere-se ao tempo de atuação profissional e os resultados destacam que Helena possui quinze anos de experiência docente, Maria atua há dez anos e Renata há doze anos. Trata-se, portanto, de um grupo composto por profissionais com ampla vivência na educação básica, o que lhes confere contato prolongado com diferentes reformas curriculares, mudanças legislativas e transformações nas concepções de ensino de História ocorridas ao longo das últimas décadas.

Ressalta-se que essa experiência se torna particularmente importante quando se considera que a BNCC propõe novas formas de compreender o ensino histórico, valorizando a reflexão crítica, a análise de diferentes perspectivas e a compreensão das relações entre relação passado/presente não se processa de forma automática (BRASIL, 2017, p. 397). Portanto, entende-se que a experiência das professoras mostra também que percepções construídas a partir da prática cotidiana em sala de aula acerca dos conteúdos de História Medieval são problematizados no contexto escolar.

A partir desse perfil, a seção seguinte discutirá os conceitos e as percepções gerais das participantes acerca da modernidade, da colonialidade e do eurocentrismo, buscando compreender como essas categorias teóricas são interpretadas pelas docentes e de que maneira influenciam suas compreensões sobre o ensino de História Medieval na educação básica.

3.2 Conceitos e percepções gerais sobre modernidade, colonialidade e eurocentrismo

Inicialmente, ao serem questionadas sobre a afirmação de que a ideia de modernidade apresentada nos materiais didáticos costuma privilegiar a experiência histórica europeia como modelo universal de desenvolvimento, Helena e Renata concordaram totalmente, enquanto Maria concordou parcialmente.

Os resultados revelam que as participantes identificam a presença de uma narrativa histórica centrada na Europa nos conteúdos escolares, reconhecendo que a modernidade continua sendo frequentemente apresentada como resultado do progresso e da evolução das sociedades europeias. Destaca-se que essa percepção, entretanto, evidencia uma tensão importante quando confrontada com as discussões teóricas desenvolvidas neste estudo. Conforme argumenta Lima (2019, p. 7), a modernidade não pode ser compreendida como uma conquista exclusivamente europeia, construída de forma autônoma e universal, mas deve ser analisada como um processo historicamente articulado à expansão colonial e às relações de dominação estabelecidas a partir da colonização.

Nesse sentido, as respostas das participantes não apenas confirmam a permanência de uma narrativa eurocêntrica nos materiais didáticos, mas também evidenciam como essa perspectiva continua influenciando as interpretações sobre o desenvolvimento histórico no contexto escolar, sendo uma constatação que reforça as reflexões de Quijano (2005, p. 111), ao demonstrarem que a colonialidade do poder contribuiu para consolidar a experiência europeia como parâmetro universal de civilização, progresso e modernidade, invisibilizando outras experiências históricas e formas de produção do conhecimento.

A questão seguinte investigou qual alternativa mais se aproximava da compreensão das participantes sobre o conceito de colonialidade e todas as docentes assinalaram que a colonialidade diz respeito à permanência de relações de poder, saber e hierarquias culturais herdadas do colonialismo.

Esse resultado demonstra que as participantes possuem uma compreensão alinhada às discussões desenvolvidas pelo referencial teórico deste estudo, especialmente às contribuições de Paim e Pereira (2018, p. 1233), uma vez que, para esses autores, “é importante diferenciar o colonialismo da colonialidade”, que não corresponde ao período histórico do colonialismo em si, mas aos efeitos que permaneceram mesmo após o fim das administrações coloniais, manifestando-se na valorização de determinados conhecimentos, culturas e modos de vida em detrimento de outros, sendo importante reforçar que:

O colonialismo é, portanto, datado especificamente na época moderna e teve seu fim no momento dos processos de independência dos povos latino-americanos nos séculos XVIII e XIX. Trata-se de um acontecimento histórico que se situa na origem da colonialidade e inaugura a modernidade europeia (PAIM; PEREIRA, 2018, p. 1233).

Esse entendimento acerca do colonialismo torna-se particularmente relevante para a prática pedagógica, uma vez que possibilita uma leitura mais crítica dos conteúdos históricos trabalhados na escola. Conforme destaca Gomes (2019, p. 227), a colonialidade opera de forma significativa nos currículos e nos processos de produção do conhecimento, influenciando aquilo que é considerado legítimo para ser ensinado.

Ao serem questionadas sobre a influência do eurocentrismo no ensino de História na Educação Básica, Maria e Renata afirmaram que essa influência ocorre de maneira significativa, enquanto Helena considerou que ela acontece de forma muito intensa e as respostas revelam uma percepção consensual de que o eurocentrismo continua presente no ensino histórico escolar, ainda que em diferentes níveis de intensidade.

Essa compreensão está em consonância com as reflexões de Quijano (2005, p. 119), que argumenta que o eurocentrismo consolidou-se como uma perspectiva hegemônica de

interpretação da história e da sociedade, naturalizando a experiência europeia como referência universal para compreender o desenvolvimento humano.

Em seguida, ao serem questionadas sobre sua percepção em relação aos currículos escolares e aos livros didáticos, Helena e Maria afirmaram que há predominância de narrativas centradas na experiência europeia, enquanto Renata considerou que os conteúdos contemplam de forma equilibrada diferentes perspectivas históricas e culturais.

De acordo com as respostas das professoras, nota-se a existência de diferentes interpretações acerca dos avanços promovidos pelas políticas curriculares e pelos materiais didáticos contemporâneos. A percepção de Helena e Maria encontra respaldo nas discussões de Lima (2019, p. 10), que apontam que, apesar das propostas de renovação presentes na BNCC, muitas permanências curriculares continuam reproduzindo conteúdos historicamente organizados a partir de uma lógica eurocêntrica.

Por outro lado, a percepção de Renata fala sobre o reconhecimento de mudanças ocorridas nos últimos anos, especialmente em decorrência da ampliação dos debates sobre diversidade cultural, história africana e indígena nas orientações curriculares atuais. Entretanto, conforme destacam Lopes e Macedo (2011, p. 30), o currículo não deve ser analisado apenas pelo que está formalmente previsto nos documentos, mas também pelas práticas, escolhas e significados produzidos no cotidiano escolar.

Prosseguindo com a pesquisa de campo, a questão seguinte investigou, na opinião das docentes de História, de que maneira os conceitos de colonialidade e eurocentrismo podem impactar a formação crítica dos estudantes. As respostas estão descritas na tabela a seguir:

Tabela 1 - Conceitos de colonialidade e eurocentrismo, e seus impactos na formação crítica dos estudantes no ensino de História

Participante	Resposta
Helena	É necessário um esforço crítico para combater o preconceito estruturante e promover a igualdade racial, passando a questionar as desigualdades sociais não sendo estudada a partir do contato com os europeus
Maria	A colonialidade e o eurocentrismo influenciam o ensino de história ao valorizar mais a visão europeia e diminuir outras culturas. Entender esses conceitos ajuda os estudantes a terem uma visão mais crítica e diversa da história.
Renata	Eles ajudam a construir uma visão mais crítica sobre a realidade atual e atuar no combate ao preconceito e no respeito a diversidade.

Fonte: Pesquisa de campo, 2026.

As respostas mostram uma compreensão crítica acerca dos impactos da colonialidade e do eurocentrismo na formação dos estudantes. Helena destaca a necessidade de combater preconceitos estruturais e questionar desigualdades historicamente construídas, defendendo que

a História não seja interpretada apenas a partir do contato com os europeus. No mesmo sentido, Maria afirma que a colonialidade e o eurocentrismo influenciam o ensino ao valorizarem excessivamente a perspectiva europeia e reduzirem a visibilidade de outras culturas.

A resposta de Renata complementa essa discussão ao afirmar que o entendimento desses conceitos contribui para a construção de uma visão crítica da realidade atual e para o combate ao preconceito, favorecendo o respeito à diversidade. Nesse contexto, a BNCC enfatiza que o ensino de História deve possibilitar aos estudantes analisar diferentes interpretações históricas e posicionar-se criticamente diante das questões sociais contemporâneas (BRASIL, 2017).

Diante do exposto é importante avançar a discussão para a forma como tais questões se articulam às orientações curriculares oficiais e, assim, a seção seguinte abordará o ensino de História e a BNCC no Ensino Fundamental, buscando analisar como as docentes percebem as diretrizes do documento curricular e de que maneira elas influenciam a abordagem dos conteúdos históricos no contexto escolar.

Assim, os depoimentos das participantes demonstram que a compreensão da colonialidade e do eurocentrismo ultrapassa o campo teórico, sendo entendida como um importante instrumento para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a valorização da diversidade cultural e com a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

3.3 O ensino de História e a BNCC no Ensino Fundamental

Ao serem questionadas sobre a afirmação de que a BNCC incentiva uma abordagem crítica e reflexiva no ensino de História, Helena e Maria declararam concordar parcialmente, enquanto Renata concordou totalmente, assim os resultados demonstram que as participantes reconhecem na BNCC um potencial para promover reflexões sobre diversidade cultural, relações de poder e formação cidadã.

Essa percepção encontra respaldo no próprio documento, que estabelece entre suas competências a necessidade de compreender diferentes sujeitos históricos, analisar conflitos, reconhecer a diversidade e construir suas próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa (Brasil, 2017, p. 401). Contudo, a análise das respostas sugere que as professoras tendem a valorizar os objetivos gerais propostos pela BNCC, sem necessariamente problematizar as limitações presentes na organização dos conteúdos e das habilidades que estruturam o currículo.

Nesse sentido, autores como Lima (2019, p. 3) argumentam que, embora a versão final da BNCC tenha ampliado o espaço destinado às sociedades não europeias e incorporado discussões relacionadas à diversidade cultural, a lógica de organização curricular ainda preserva elementos de uma tradição historiográfica eurocêntrica.

Um exemplo pode ser observado no objeto de conhecimento da unidade temática “Lógicas de organização política”, do 6º ano do Ensino Fundamental, que orienta o estudo das “diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias” (BRASIL, 2017, p. 420).

Embora a habilidade demonstre preocupação em incluir a História africana, os conceitos utilizados para interpretar essas realidades são oriundos da tradição europeia, projetando categorias construídas em contextos históricos específicos sobre sociedades que possuíam formas próprias de organização política e social. Dessa forma, a própria estrutura da BNCC evidencia como perspectivas eurocêntricas podem permanecer presentes mesmo em propostas curriculares que buscam valorizar a diversidade.

Por outro lado, a percepção de Helena e Maria dialoga com as análises de Lima (2019, p. 9), que apontam que muitas das prescrições curriculares da BNCC pouco se diferenciam dos conteúdos historicamente presentes nos livros didáticos nacionais, revelando permanências significativas na política curricular, uma vez que

É provável que, ao leitor em geral e mesmo aos formados em História que não tem proximidade com os estudos medievais, os conteúdos citados sejam solidamente referendados e funcionem como “lugares comuns” que não demandam questionamentos, vide, por exemplo, sua cristalização nos livros didáticos nacionais. No entanto, a partir da medievalística, convém observar que os conteúdos reforçam a perspectiva de uma Idade Média como temporalidade europeia (LIMA, 2019, p. 9).

Portanto, entende-se que, diante de uma abordagem conservadora e conteudista, o desafio não está apenas na formulação curricular, mas também na construção de práticas pedagógicas capazes de problematizar criticamente o ensino de História.

Em seguida, as participantes foram questionadas sobre a frequência com que relacionam conteúdos históricos com problemáticas do presente vivenciadas pelos estudantes, Maria e Renata afirmaram que realizam essa articulação sempre, enquanto Helena indicou que a realiza apenas às vezes.

Os resultados demonstram que as participantes reconhecem a importância de estabelecer conexões entre o passado e o presente no processo de ensino e aprendizagem da História, sendo uma prática alinhada às orientações da BNCC, que defende a compreensão dos processos históricos como instrumento para analisar a realidade contemporânea, estimulando “a

autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem” (BRASIL, 2017, p. 400).

Prosseguindo com a pesquisa foi perguntado sobre qual alternativa melhor descreve sua prática docente no ensino de História, Helena afirmou buscar o equilíbrio entre a abordagem cronológica dos conteúdos e a análise crítica dos processos históricos, enquanto Maria e Renata destacaram o desenvolvimento de debates, reflexão e interpretação histórica.

As respostas mostram que as três participantes procuram superar modelos de ensino baseados exclusivamente na transmissão de informações, ainda que adotem estratégias distintas para alcançar esse objetivo. As respostas mostram diferentes leituras acerca do alcance das transformações propostas pela BNCC, que procura ampliar a visibilidade de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, além de defender a valorização da pluralidade cultural e o reconhecimento de diferentes sujeitos históricos (BRASIL, 2017, p. 421).

Destaca-se também que os resultados revelam que, embora existam diferentes estratégias pedagógicas entre as participantes, todas demonstram preocupação em promover um ensino que ultrapasse a simples memorização de fatos e contribua para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Em seguida foi abordado sobre os desafios para efetivar as propostas da BNCC no ensino de História.

Tabela 2 - Principais desafios para efetivar as propostas da BNCC no ensino de História

Participante	Resposta
Helena	A formação dos professores, a utilização de materiais didáticos de qualidade que estejam integrados ao ensino de história afro-brasileira, indígena e local. Nota-se os povos originários sendo trabalhado de forma subordinada em relação a história europeia
Maria	Um dos grandes desafios da BNCC no ensino de história é sair do ensino apenas decorativo e construir aulas que façam os estudantes refletirem sobre a sociedade, mesmo com limitações de recursos e apoio pedagógico.
Renata	Questões estruturais, pedagógicas e sociais. As formações são vagas, falta apoio. Enfrentamos bastante dificuldade no cotidiano escolar.

Fonte: Pesquisa de campo, 2026.

Ao analisarmos os resultados sobre os principais desafios para efetivar as propostas da BNCC no ensino de História, destacaram-se aspectos relacionados à formação docente, aos materiais didáticos e às condições estruturais das escolas. Helena ressaltou a necessidade de uma formação mais consistente dos professores e de materiais que contemplem adequadamente a história afro-brasileira, indígena e local, observando que os povos originários ainda são frequentemente apresentados de forma subordinada à história europeia.

Teixeira e Pereira (2016, p. 23) observam que os debates em torno da BNCC revelaram uma tensão permanente entre a tentativa de superar a narrativa eurocêntrica e a manutenção de referências oriundas da periodização quadripartite europeia. Assim, os resultados sugerem que a valorização da diversidade presente na BNCC não elimina completamente a permanência de estruturas conceituais.

As respostas de Maria e Renata destacam desafios relacionados às condições concretas de implementação da BNCC. Maria destaca a necessidade de superar práticas baseadas na memorização e construir experiências de aprendizagem mais reflexivas, enquanto Renata enfatiza dificuldades estruturais, insuficiência de formações continuadas e falta de apoio pedagógico. Assim, os resultados demonstram que os desafios para a efetivação de um ensino de História crítico e alinhado à BNCC ultrapassam a dimensão curricular, envolvendo questões pedagógicas, institucionais e sociais que influenciam diretamente a prática educativa.

3.4 Teoria e prática do ensino de História Medieval na escola

Ao serem questionadas sobre como a Idade Média costuma ser apresentada nos materiais didáticos e nas aulas de História, Helena e Renata afirmaram que esse período é geralmente abordado como uma etapa importante da formação da sociedade europeia, enquanto Maria destacou que ele deve ser compreendido como um período complexo que necessita ser problematizado criticamente.

As respostas revelam diferentes níveis de reflexão sobre o tratamento dado à História Medieval no contexto escolar, pois a percepção de Helena e Renata está alinhada à forma tradicional como a Idade Média tem sido inserida nos currículos, conforme destacam Teixeira e Pereira (2016, p. 20), “em função do encantamento que desperta nos estudantes, pelas relações de pertencimentos que permite estabelecer entre esse passado e a realidade dos alunos”, sendo uma abordagem que se consolidou historicamente no ensino de História.

Entretanto, a resposta de Maria aproxima-se das discussões contemporâneas sobre a necessidade de problematizar criticamente o ensino da História Medieval, nesse sentido, os resultados indicam que, embora a compreensão da Idade Média como etapa da formação europeia ainda esteja presente entre as docentes, também emerge a percepção de que esse período deve ser analisado de forma crítica.

Em seguida, foi questionado sobre como o ensino de História Medieval se aproxima da prática das participantes e Helena afirmou que busca problematizar estereótipos relacionados à

Idade Média, enquanto Maria e Renata destacaram que procuram relacionar os conteúdos medievais com debates contemporâneos.

Observou-se uma preocupação das docentes em superar abordagens tradicionais que apresentam o período medieval de forma simplificada ou associada exclusivamente a imagens de atraso, obscurantismo e estagnação, sendo uma postura que encontra respaldo nas reflexões de Le Goff (2005), que critica a construção da Idade Média como uma suposta “idade das trevas” e, nesse sentido, a iniciativa de problematizar estereótipos contribui para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e contextualizada desse período histórico através de debates contemporâneos.

Ao serem indagadas sobre a afirmação de que o ensino de História Medieval no Ensino Fundamental ainda reproduz visões eurocêntricas, Helena e Renata concordaram parcialmente, enquanto Maria concordou totalmente, indicando que todas as participantes reconhecem, em algum grau, a permanência de perspectivas eurocêntricas no tratamento dado à História Medieval, divergindo apenas quanto à sua intensidade. Essa percepção encontra respaldo nas análises de Pereira (2012), ao destacar que:

Esse modo de contar a história centrada no modelo europeu: linear, evolutivo, progressista e, sobretudo finalista. [...] essa história eurocêntrica ou “história geral”, constitui uma visão burguesa europeia que precisa ser negada. A escrita das histórias de outros povos, sobretudo de povos conquistados, se dá sempre a partir do modelo de evolução da sociedade europeia ocidental (PEREIRA, 2012, p. 236).

Assim, destaca-se a dificuldade de o ensino escolar romper completamente com paradigmas tradicionais herdados da historiografia europeia, uma vez que, embora as discussões acadêmicas tenham avançado significativamente na revisão de conceitos e interpretações sobre o período medieval, muitas dessas transformações ainda não se refletem plenamente nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Nesse contexto, a questão seguinte buscou identificar quais estratégias pedagógicas você considera mais adequadas para o ensino de História Medieval, conforme podemos observar nos resultados abaixo:

Tabela 3 - Estratégias pedagógicas que considera mais adequadas para o ensino de História Medieval

Participante	Resposta
Helena	Análise de filmes, séries, jogos e produções culturais sobre a Idade Média. Discussão sobre colonialidade e eurocentrismo no ensino de História. Abordagem interdisciplinar com outras áreas do conhecimento

Maria	Utilização crítica do livro didático. Análise de filmes, séries, jogos e produções culturais sobre a Idade Média. Discussão sobre colonialidade e eurocentrismo no ensino de História. Relação entre o período medieval e temas contemporâneos. Uso de fontes históricas e atividades investigativas. Abordagem interdisciplinar com outras áreas do conhecimento.
Renata	Discussão sobre colonialidade e eurocentrismo no ensino de História.

Fonte: Pesquisa de campo, 2026.

As respostas revelam uma valorização de metodologias que favorecem a reflexão crítica e a problematização das narrativas históricas tradicionalmente associadas ao período medieval. Helena destacou a análise de filmes, séries, jogos e outras produções culturais, a discussão sobre colonialidade e eurocentrismo e a abordagem interdisciplinar. Maria apresentou um conjunto ainda mais diversificado de estratégias, incluindo o uso crítico do livro didático, atividades investigativas, análise de fontes históricas e a relação entre o período medieval e questões contemporâneas. Renata apontou a discussão sobre colonialidade e eurocentrismo como estratégia central para o trabalho com esse conteúdo.

As estratégias apontadas dialogam com as discussões de Le Goff (2005) e Rezakhani et al. (2020) pois defendem a problematização das representações eurocêntricas associadas à Idade Média através do uso de produções culturais, fontes históricas e atividades investigativas que possibilitem aos estudantes compreenderem que o conhecimento histórico é resultado de interpretações e disputas de sentidos, e não uma narrativa única e definitiva.

Assim, concluindo a pesquisa foi perguntado como o ensino de História Medieval poderia ser desenvolvido de maneira mais crítica e significativa e os resultados apontaram que:

Tabela 4 - Como o ensino de História Medieval poderia ser desenvolvido de maneira mais crítica e significativa no Ensino Fundamental

Participante	Resposta
Helena	Esse questionamento, apesar de proporcionar diversas respostas possíveis, é necessária uma ampla valorização da diversidade étnico cultural, não limitando as narrativas das histórias europeias.
Maria	O ensino de história medieval pode ser mais criativo com jogos, teatros, mapas e debates, tornando o aprendizado mais próximo da realidade dos alunos.
Renata	Pode ser desenvolvido de maneira mais crítica e significativa quando incentivamos os alunos a compreender esse período, além da memorização.

Fonte: Pesquisa de campo, 2026.

As respostas demonstram uma convergência em torno da necessidade de superar abordagens tradicionais baseadas na reprodução de conteúdo e ampliar as possibilidades de reflexão dos estudantes, pois Helena enfatizou a importância da valorização da diversidade

étnico-cultural e da ampliação das narrativas históricas para além da experiência europeia, aspecto que dialoga diretamente com as discussões de Rezende (2025, p. 43) ao questionar a centralidade da Europa como referência universal para a interpretação do passado.

As contribuições de Maria e Renata reforçam essa perspectiva ao destacarem a necessidade de metodologias que promovam maior participação e reflexão dos estudantes. Maria defende a utilização de jogos, teatros, mapas e debates como estratégias para aproximar o conteúdo medieval da realidade dos alunos, enquanto Renata ressalta a importância de ultrapassar a simples memorização de informações, incentivando a compreensão crítica do período histórico, uma vez que:

O estudo sobre o medievo pode se dar pela via do estranhamento, sobretudo esta Idade Média tão vista, falada e propagada aos quatro cantos em nossa sociedade atual, presente e brasileira. De tão estrangeira que é, através da literatura, do cinema, da ficção em geral e mesmo na medievalidade da sala de aula, ela é tornada próxima. Desse modo, ensina-se o próprio presente, ao invés de se aprender com o mundo medieval (TEIXEIRA; PEREIRA, 2016, p. 23).

Esse entendimento está alinhado às orientações da BNCC (Brasil, 2017), que propõem um ensino de História voltado para a interpretação, a problematização e a construção de sentidos sobre o passado e, dessa forma, os resultados mostraram que as participantes compreendem o ensino de História Medieval como uma oportunidade para desenvolver práticas pedagógicas mais reflexivas, inclusivas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar como a História Medieval é abordada no Ensino Fundamental no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir das percepções de professoras que atuam nessa etapa de ensino. Os resultados demonstraram que o ensino da História Medieval continua sendo um tema marcado por tensões entre propostas de renovação curricular e permanências de perspectivas tradicionais do ensino de História.

Por meio dos resultados da pesquisa de campo foi possível identificar que as participantes demonstram conhecimento acerca dos conceitos de modernidade, colonialidade e eurocentrismo, reconhecendo que esses elementos influenciam a construção das narrativas históricas e podem impactar a formação crítica dos estudantes, bem como, destacaram a importância da valorização da diversidade cultural e da problematização de visões históricas centradas exclusivamente na experiência europeia.

Em relação à BNCC, os resultados mostraram que as professoras percebem o documento como um instrumento que incentiva a reflexão crítica, a valorização da diversidade e a formação

cidadã. Contudo, a análise desenvolvida ao longo deste trabalho demonstra que essa percepção nem sempre é acompanhada de uma problematização mais profunda da própria estrutura curricular.

Compreende-se que embora a BNCC apresente avanços ao ampliar espaços para o estudo de diferentes povos e culturas, sua organização em objetos de conhecimento e habilidades ainda preserva categorias, periodizações e formas de interpretação historicamente vinculadas à tradição europeia e, dessa forma, observa-se que aspectos do eurocentrismo permanecem presentes não apenas nos materiais didáticos, mas também nas orientações curriculares que organizam o ensino de História.

No que diz respeito ao ensino de História Medieval, verificou-se que as participantes procuram desenvolver práticas que ultrapassem a simples memorização de conteúdos, buscando relacionar o período medieval com questões contemporâneas, promover debates e problematizar estereótipos historicamente associados à Idade Média. Contudo, as respostas também revelam que a compreensão desse período continua fortemente associada à formação da sociedade europeia, o que demonstra a permanência de uma narrativa que toma a experiência europeia como referência central para a interpretação histórica.

Outro aspecto relevante identificado pela pesquisa refere-se aos desafios enfrentados para a construção de abordagens mais críticas, uma vez que as professoras apontaram limitações relacionadas à formação continuada, à escassez de materiais didáticos que valorizem outras perspectivas históricas e às dificuldades estruturais presentes no cotidiano escolar.

Destaca-se que esses elementos reforçam que a efetivação das propostas de um ensino mais reflexivo depende não apenas da iniciativa docente, mas também de políticas educacionais que ofereçam condições adequadas para o desenvolvimento dessas práticas.

Diante desse cenário, conclui-se que a História Medieval pode contribuir significativamente para a formação crítica dos estudantes quando trabalhada de forma contextualizada, problematizando conceitos, questionando narrativas naturalizadas e ampliando o olhar para além das experiências europeias.

Entretanto, mais do que substituir uma narrativa por outra, trata-se de criar possibilidades para que os estudantes compreendam a pluralidade das experiências humanas e reconheçam que a produção do conhecimento histórico é resultado de disputas, escolhas e diferentes perspectivas.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para fortalecer as discussões sobre currículo, ensino de História e colonialidade, incentivando reflexões sobre a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de sujeitos, saberes e trajetórias históricas,

bem como estimular novos estudos sobre o ensino de História Medieval na Educação Básica, ampliando os debates sobre os limites e as possibilidades de uma educação histórica mais crítica e comprometida com a pluralidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24–32.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; NETO, Marcelo Sousa. Além da norma: a BNCC e as repercussões no Ensino de História. **História & Ensino**, v. 29, n. 1, p. 142-167, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2023v29n1p142-167>. Acesso em: 13 fev. 2026.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8–23.

LE GOFF, Jacques. **Em busca da Idade Média**. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LIMA, Douglas Mota Xavier. Uma História Contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Anos 90**: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 26, p. 8, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.87750>. Acesso em: 01 jun. 2026.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista transversos**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 107-128, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/transversos.2020.49959>. Acesso em: 13 fev. 2026.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história, medievalismo e etnocentrismo. **Historiæ**, Rio Grande, v. 3, n. 3, p. 223-238, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229–1253, 2018. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>. Acesso em: 15 fev. 2026.

PINTO, Otávio Luiz Vieira. Made in Medieval: a “exportação” do Medievalismo e a compreensão da História Africana. **Antíteses**, Londrina, v. 13, n. 26, p. 126-155, jul.-dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2020v13n26p126>. Acesso em: 15 fev. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–126.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77056, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77056>. Acesso em: 12 fev. 2026.

REZAKHANI, Khodadad; VIANNA, Luciano José; PINTO, Otávio Luiz Vieira; BONALDO, Rodrigo Bragio. Decolonizar a historiografia medieval: introdução à “História da Historiografia Medieval – Novas Abordagens”. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 13, n. 33, p. 19-37, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15848/hh.v13i33.1671>. Acesso em: 15 fev. 2026.

REZENDE, Rodrigo Castro. História da África e a persistência da colonialidade do tempo: o caso da Idade Média Global. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 38, n. 1, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/cdhis.v38n1.2025.77065>. Acesso em: 17 fev. 2026.

RUSSINI, Augusto; BECKER, Elsbeth Léia Spode. **O ensino de Geografia e História na pós-modernidade: os desafios e as possibilidades das multimodalidades e das tecnologias**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos** - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/dialogos.v20i3.33538>. Acesso em: 01 jun. 2026.