

# ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA EM “PERIFERIAS”: MARGENS, BEIRAS, BORDAS E FRONTEIRAS NO BRASIL, NA ESPANHA E ALHURES

## TEACHING AND LEARNING HISTORY IN “PERIPHERIES”: MARGINS, EDGES, BORDERS AND FRONTIERS IN BRAZIL, SPAIN AND ELSEWHERE

### ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA EN “PERIFERIAS”: MÁRGENES, BORDES, FRONTERAS Y LÍMITES EN BRASIL, EN ESPAÑA Y MÁS ALLÁ

Giovani José da Silva<sup>1</sup>  
Carlos Benítez Trinidad<sup>2</sup>

**Resumo:** O Dossiê *Ensino de História em “Periferias”*: *Ensinar e Aprender História em Margens, Beiras, Bordas e Fronteiras* reúne, em duas partes, artigos de autores e autoras do Brasil a respeito do ensino-aprendizagem do componente curricular História, com enfoques decoloniais, pós-coloniais, subalternos e outros que problematizam as ideias de racionalidade hegemônica e universalismo científico. Apresentando os textos, os organizadores do Dossiê refletem sobre as peculiaridades do ensinar-aprender História em um imenso país americano (Brasil) e em outro localizado na Europa (Espanha). Enquanto a Espanha se constitui em um mosaico de povos e lugares – Galícia, Catalunha, Andaluzia, País Basco – que tornam desafiantes os usos de termos como “centro” e “periferia”, algo semelhante ocorre em território brasileiro, ainda muito marcado por desigualdades regionais – Centro-Sul, Amazônia, Nordeste – e profundas assimetrias sociais. Em todos eles há a necessidade de se pensar-sentir o que está nas margens, beiras, bordas e fronteiras, deslocando olhares e tornando mais inclusivos os saberes e as práticas nas escolas, sobretudo nas salas de aula de História.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem de História; Periferias; Brasil; Espanha.

**Abstract:** The Dossier *Teaching History in “Peripheries”*: *Teaching and Learning History in Margins, Edges, Borders and Frontiers in Brazil, Spain and Elsewhere* brings together, in two parts, articles by authors and authors from Brazil on the teaching and learning of the History curriculum component, with decolonial, post-colonial, subaltern and other approaches that problematize ideas of hegemonic rationality and scientific universalism. Presenting the texts, the editors reflect on the peculiarities of teaching and learning History in a vast American country (Brazil) and in another located in Europe (Spain). While Spain is constituted as a mosaic of peoples and places – Galicia, Catalonia, Andalucia, Basque Country – that make the use of terms such as “center” and “periphery” challenging, something similar occurs in the Brazilian territory, still very marked by regional inequalities – Center-South, Amazon, Northeast – and deep social asymmetries. In all of them there is a need to think-feel what is in the margins, edges, borders and frontiers, shifting looks and making the knowledges and practices in schools more inclusive, especially in the History classroom.

*Margins, Edges, Borders and Frontiers* brings together, in two parts, articles by Brazilian authors on the teaching and learning of the History curricular component, with decolonial, postcolonial, subaltern and other approaches that problematize the ideas of hegemonic rationality and scientific universalism. In presenting the texts, the organizers of the Dossier reflect on the peculiarities of teaching and learning History in a huge American country (Brazil) and in another located in Europe (Spain). While Spain is made up of a mosaic of peoples and places – Galicia, Catalonia, Andalusia, Basque Country – which make the use of terms such as “center” and “periphery” challenging, something similar occurs in Brazil, which is still very marked by regional inequalities – Center-South, Amazon, Northeast – and profound social asymmetries. In all of them there is a need to think-feel what is on the margins, edges, borders and frontiers, shifting perspectives and making practices and knowledge in schools more inclusive, especially History classrooms.

Keywords: Teaching and Learning History; Peripheries; Brazil; Spain.

Resumen: El Dossier *Ensino de História em “Periferias”: Ensinar e Aprender História em Margens, Beiras, Bordas e Fronteiras* reúne, en dos partes, artículos de autores y autoras de Brasil sobre la enseñanza-aprendizaje del componente curricular Historia, con enfoques decoloniales, postcoloniales, subalternos y otros que problematizan las ideas de racionalidad hegemónica y universalismo científico. Presentando los textos, los organizadores del Dossier reflexionan sobre las peculiaridades de enseñar-aprender Historia en un vasto país americano (Brasil) y en otro ubicado en Europa (España). Mientras que España se constituye en un mosaico de pueblos y lugares – Galicia, Cataluña, Andalucía, País Vasco – que hacen desafiantes los usos de términos como “centro” y “periferia”, algo similar ocurre en el territorio brasileño, aún muy marcado por desigualdades regionales – Centro-Sur, Amazonía, Nordeste – y profundas asimetrías sociales. En todos ellos existe la necesidad de pensar-sentir lo que está en los márgenes, bordes, fronteras y límites, desplazando miradas y haciendo más inclusivas las prácticas y los saberes en las escuelas, sobre todo en las aulas de Historia.

Palabras clave: Enseñanza y Aprendizaje de Historia; Periferias; Brasil; España.

## Considerações iniciais

Os desafios do ensino de História na educação pública na Europa e na América Latina – ao focarem em conceitos como marginalidade, periferia e subalternidade – evidenciam uma tensão constante entre os relatos hegemônicos e as vozes históricas excluídas ao longo do tempo. Em ambas as regiões do planeta, os currículos escolares frequentemente privilegiam uma narrativa oficial que omite e/ ou distorce as experiências de grupos subalternizados, relegando às periferias os relatos de povos indígenas, afrodescendentes, mulheres e classes trabalhadoras, dentre outros agentes históricos. Na América Latina, o ensino de História muitas vezes foi influenciado pelas estruturas coloniais e pelas dinâmicas de poder pós-colonial, refletindo-se na transmissão de um conhecimento que continua a reproduzir uma visão eurocêntrica e patriarcal. De forma semelhante, na Europa, o ensino do componente curricular tende a ser eurocêntrico, excluindo as histórias de comunidades migrantes, de minorias étnicas e de povos colonizados. Essa visão centrada na história oficial não só marginaliza os sujeitos/ agentes históricos das periferias, como também reforça as estruturas de poder que mantêm tais comunidades em situações/ posições subalternizadas.

Em um contexto comparado, tanto na Europa quanto na América Latina, a luta por uma História inclusiva envolve questionar a forma como os sistemas educacionais perpetuam as hierarquias de conhecimento e as identidades dominantes. A história oficial, ao omitir, obliterar e/ ou distorcer as narrativas de grupos subalternizados, contribui para a reprodução de uma visão de mundo em que as vozes periféricas permanecem silenciadas e para “o perigo de uma história única” (Adichie, 2019). No entanto, os movimentos sociais e as demandas dos povos historicamente excluídos têm levado a uma revalorização de seus relatos e fazer-saberes-sentires. Na América Latina, os processos de descolonização do conhecimento abriram espaços para que as histórias das comunidades indígenas, afrodescendentes e de outros setores subalternizados fossem reconhecidas como parte integrante do patrimônio comum. Na Europa, embora o processo ainda seja incipiente, o crescente enfoque na migração, nos direitos humanos e nas memórias dos povos colonizados começa a desafiar os relatos nacionais homogêneos e pretensamente hegemônicos.

Tendo como foco tais questões, a reunião de um docente-pesquisador brasileiro – lotado em uma universidade pública considerada “periférica” (a Universidade Federal do Amapá – Unifap) – e um docente-pesquisador espanhol de uma das mais antigas universidades do Ocidente (a *Universidad de Salamanca – USAL*) resultou na organização de um dossiê com duas dezenas de artigos científicos que apresentam pensares-fazeres-sentires em ensino de História localizados em pontos distantes (sejam econômicos, geográficos, socioculturais etc.) de “centros irradiadores” no Brasil. Em conjunto, esses textos revelam a necessidade de se debater e problematizar as ideias de racionalidade hegemônica e de universalismo científico, pensando-sentindo “periferias” para além

de seu estrito significado semântico, distinto, pois, da tradicional oposição binária “centro” *versus* “periferia”. Dessa forma, pesquisadores(as) e docentes de diferentes lugares do Brasil, da Educação Básica e do Ensino Superior, atenderam a chamada de submissões feita pela revista *História & Ensino*, entre o final de 2023 e o início de 2024.

O objetivo do presente artigo – escrito a quatro mãos e de maneira colaborativa – é, portanto, refletir sobre o ensino de História em “periferias”, além de apresentar os textos que compõem a segunda parte do Dossiê **O Ensino de História em “Periferias”: Ensinar e Aprender História em Margens, Beiras, Bordas e Fronteiras**, cujo primeiro número foi lançado por *História & Ensino* no primeiro semestre de 2024. Como referido, aos dez textos publicados na parte 1 do Dossiê, mais a entrevista com a Prof.ª Dr.ª Kátia Maria Abud (USP), somam-se, agora, dez artigos e uma resenha da obra *Ensino de História: contribuições a partir da história local*, organizada por Nadia G. Gonçalves e Ana Cláudia Urban (2023). Dessa forma, espera-se contribuir com as reflexões sobre a descolonização de saberes-sentires-fazeres no ensino e na aprendizagem de História, seja no Brasil, na Espanha e alhures.

### **Ensinar e aprender História em “periferias” no Brasil/ na América Latina**

Muito se tem debatido, especialmente nos últimos anos, sobre a necessidade de “descolonização” do ensino de História, seja no Brasil ou em outros países cujo passado foi de intensa colonização exploratória/ predatória. Isso porque os processos de ensino-aprendizagem desse componente curricular escolar ainda são vistos/ percebidos/ sentidos como eurocêntricos e alheios às reais necessidades dos estudantes da Educação Básica (e, também, do Ensino Superior). Além disso, há o que intelectuais indígenas e aliados aos indígenas denominam “colonialismo interno” (Rivera Cusicanqui, 2021), cuja definição encontra-se

[...] originalmente ligada a fenômenos de conquista, em que as populações de nativos não são exterminadas e formam parte, primeiro do Estado colonizador e depois do Estado que adquire uma independência formal, ou que inicia um processo de libertação, de transição para o socialismo, ou de recolonização e regresso ao capitalismo neoliberal (González Casanova, 2007, p. 432).

Tal situação de “colonialismo interno” criou, em países como o Brasil, pensamentos-sentimentos-movimentos de configurações históricas, econômicas, sociopolíticas e culturais de que haveria um “centro” irradiador, de onde emanaria o poder e tudo o que viesse a reboque dele, e “periferia(s)” que deveria(m) se submeter ao irradiado pelo eixo central. No caso brasileiro, o Centro-Sul cumpre/ cumpriu o papel desse eixo, inferindo-se que desde o século XVIII abrigou as capitais no Rio de Janeiro (nos períodos colonial, imperial e parte do republicano, entre 1763 e 1960) e em Brasília (no período

republicano, a partir de 1960). Isso sem contar que na mesma região encontram-se São Paulo e Minas Gerais, além dos estados do Sul, esses últimos (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) de colonização não indígena predominantemente europeia.

Tal configuração tem deixado um nefasto legado histórico de misoginia, machismo, xenofobia, intolerância, cultura de ódio e racismo, dentre outros males. Engana-se, porém, quem acredita que o “centro” irradiador brasileiro também não se veja/ se sinta (ou seja tratado) como “periferia” em determinados contextos. Nesse caso, parte da Europa – sobretudo aquela compreendida por Alemanha, França e Reino Unido – é tida como eixo de “civilização”, “desenvolvimento” e “progresso” em contraposição aos países chamados de “emergentes” ou “em vias de desenvolvimento”<sup>3</sup>. Em outras palavras, há centros/ eixos que podem ser/ estar considerados periferias de outrem, bem como periferias que “criam” subnúcleos, entendidos como “periferia da periferia”, em um jogo de escalas dinâmico e complexo.

Assim,

Percebe-se que histórias regionais/ locais que escapam às narrativas referentes ao Centro-Sul brasileiro são menosprezadas e não se encontram em livros didáticos distribuídos nacionalmente, tampouco em cursos de formação de professores e em currículos de estados e municípios. Como se pode esperar que alunos e professores do Maranhão, por exemplo, se reconheçam em textos e imagens que dizem respeito a fatos ocorridos no eixo Rio-São Paulo, ainda que tal narrativa também faça parte da formação histórica do país? Não se está propondo a troca de uma história por outra, mas a problematização da primazia de uma determinada história sobre outras. O que se vê no Brasil em relação à formação de professores de História, à literatura didática e aos currículos é a supremacia de determinada versão da História, que teria se iniciado com os “primitivos” homens das cavernas (notadamente na Europa, em detrimento do surgimento da humanidade em África) e que estende até a chegada do homem à Lua, símbolo do apogeu do desenvolvimento e do progresso da Humanidade. (José da Silva; Meireles, 2017, p. 12)

No Brasil, isso se refletiu nas formas de ensinar/ aprender o componente curricular História que, desde (pelo menos) o século XIX, têm características bem definidas: é quadripartida (posto que divide a História em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, denominando o período anterior ao aparecimento da escrita com o questionável termo “Pré-História”), é eurocêntrica<sup>4</sup> (uma vez que toma como marcos cronológicos a história vivida/ acontecida ao longo do tempo em partes daquele continente) e, finalmente, é estritamente cronológica (pois refere-se à sequência de eventos em tempo linear, ou seja, a ordem em que algo aconteceu/ ocorreu, desconsiderando-se simultaneidades, paralelismos, justaposições, sincronicidades e

descontinuidades/ rupturas).

Dessa forma, aceitando-se o ultrapassado e obsoleto modelo quadripartido francês, adotam-se também posturas e modos de ver, sentir, representar e viver a vida, fazer história, além de se estudar História na escola. A colonização simbólica que ocorre de norte a sul do país está intrinsecamente relacionada à formação de professores, aos currículos escolares oficiais (sejam municipais, estaduais ou federal) e aos livros e materiais didáticos que reproduzem apenas uma forma de se compreender a história: linear, por etapas, evolucionista e progressiva. Essa maneira oblitera e escamoteia a presença de indígenas, negros, migrantes oriundos do mundo não europeu, mulheres, crianças, idosos, homossexuais, pessoas com deficiência, dentre outros, colocados em posição/ situação de subalternidade.

Não é à toa que, em pleno século XXI, livros e materiais didáticos de História, bem como currículos escolares e cursos de formação docente (inicial e continuada) ainda exibam tais características. Essa é uma tradição que se arrasta, pelo menos, desde o século XIX e que teve na criação/ produção do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a partir de 1838, e na adoção de manuais didáticos franceses para as escolas de educação elementar/ secundária alguns dos pilares de sustentação do ensino de História<sup>5</sup>. Todos esses aspectos, acrescidos de alguns outros (que no âmbito do artigo não serão abordados), ajudam a entender a constituição do chamado código disciplinar<sup>6</sup> (Oliveira; Aquino, 2023) da História no Brasil, com todo o seu eurocentrismo e “centro-sulcentrismo”.

Giovani José da Silva e Marinela Costa Meireles (2019, p. 233) observam que:

Há muitas razões que explicam o porquê de as escolhas sobre os conteúdos recaírem preferencialmente sobre as trajetórias espaço-temporais de povos oriundos do Velho Mundo. Os que defendem o modelo quadripartido (que não é mais utilizado em muitos outros países, inclusive europeus) evocam o fato de, por exemplo, o Português ser a língua oficial do país, além de o Cristianismo, especialmente o Catolicismo, predominar dentre as religiões mais professadas pela sociedade brasileira atual. Ocorre que não se pode esquecer que tanto a língua como a religião dos colonizadores [não indígenas] foram impostas à população, por meio dos tempos, sob o signo de extrema violência. Aprendeu-se, ao longo de séculos, que tudo o que vem da Europa é melhor, mais “civilizado” e “adequado” ao que se pretende como uma nação de “ordem e progresso”.

Na Europa, e particularmente na Espanha, a situação não é diferente daquela verificada no Brasil. A Península Ibérica, “[...] um lugar de passagem” (Nemi, 2024), assim como os Balcãs e outras regiões, é considerada zona “periférica” pelo que se convencionou chamar de “Europa Ocidental” – Alemanha, França e Reino Unido. Isso

sem contar que, internamente, “espanhóis” se enxergam (também) como catalães, galegos, bascos, andaluzes, refletindo a enorme diversidade encoberta pela ideia de Estado-nação indivisível e, portanto, pretensamente com uma história unívoca e extensiva a todos. Nada mais equivocado se pensar-sentir dessa forma, quando há uma pluralidade de gentes de diferentes tradições, de distintas ascendências étnicas socioculturais e diversas narrativas sobre quem foram, quem são e o que desejam ser.

### **Ensinar e aprender História em “periferias” na Espanha/ na Europa**

O ensino de história na Espanha tem sido profundamente marcado por uma forte influência nacionalista, especialmente desde o século XIX até o final do século XX, quando a narrativa histórica se tornou uma ferramenta a serviço do poder, estruturada em uma sucessão linear de civilizações, impérios e regimes políticos. Os manuais escolares refletiam uma visão monolítica da história, na qual a memória coletiva era construída com base em heróis nacionais, feitos militares e a exaltação da unidade territorial. Sob essa visão, a história não era apenas entendida como um relato de fatos, mas como um mecanismo legitimador de uma identidade nacional homogênea e centralista (Pérez; García, 2014).<sup>7</sup>

As teorias de Piaget, no campo da Psicologia educacional, contribuíram para relegar o estudo da história a um segundo plano na Educação Primária, sob a ideia de que as crianças não seriam capazes de compreender o conceito de tempo histórico, dentre outros. Essa concepção limitou o ensino de História a níveis educacionais superiores, perpetuando, ao mesmo tempo, uma metodologia memorizadora e fragmentada, baseada na repetição de datas, batalhas e personagens ilustres, como os Reis Católicos, Felipe II ou, ainda, Cid Campeador (Puigserver, 2017).

Esse enfoque, além de ser pouco estimulante e reflexivo para os estudantes, invisibilizou as experiências de minorias e grupos periféricos, tais como a população cigana, as de regiões autônomas e a da Espanha muçulmana. A construção de uma identidade nacional acrítica ignorou, por exemplo, o papel central de Al-Ándalus, que foi apresentado mais como parênteses histórico dentro do processo cristão-católico da nação do que como uma fase histórica determinante. Embora em algumas ocasiões se mencionasse a convivência cultural entre cristãos, muçulmanos e judeus, ela era descrita de forma idealizada e superficial, omitindo-se conflitos, tensões e a rica diversidade cultural que definiu aquele período. O imaginário coletivo, influenciado pela hegemonia cristã, chegou até a simplificar a presença muçulmana, atribuindo qualquer ruína antiga aos “mouros”, uma visão que persiste em algumas regiões da Espanha, como o Levante (Facal, 2008).

Nas regiões “periféricas”, como Catalunha e Andaluzia, o ensino de História também sofreu uma marginalização considerável. Na Andaluzia, por exemplo, a história regional

ocupa apenas cerca de 5% do conteúdo do currículo de História no segundo ano do Ensino Médio, apesar de ser uma comunidade com notável diversidade cultural, uma população cigana e migrante marroquina significativa (García-Luque; Faura-Martínez; Lafuente-Lechuga, 2023). Essa exclusão não só minimiza a importância histórica dessas regiões dentro da Espanha, mas, também, reforça uma narrativa centralista que ignora as múltiplas identidades que formam a nação.

A partir da década de 1970, as reformas educacionais buscaram superar esse modelo rígido, introduzindo fontes históricas diversas e metodologias mais participativas, como a análise crítica de documentos e o debate em sala de aula. No entanto, as práticas pedagógicas tradicionais persistem, especialmente em contextos nos quais certos setores políticos defendem um retorno ao nacionalismo histórico, temendo que uma abordagem plural coloque em risco a unidade nacional. A diferença entre a história investigada nos âmbitos acadêmicos e a história ensinada nos níveis educacionais continua sendo notável. Apesar dos avanços, o ensino de História na Espanha manteve uma narrativa estática e homogênea, resistindo a incorporar perspectivas críticas e diacrônicas que visibilizem o “periférico”, considerado marginal, e forneçam aos alunos ferramentas para analisar o passado e compreender sua realidade presente (Facal, 2008).

Um dos desafios mais significativos no ensino de História na Espanha é a falta de representações inclusivas nos conteúdos curriculares. A história ensinada nas salas de aula está fundamentalmente centrada na narrativa dos grupos dominantes, sem refletir adequadamente a diversidade cultural e étnica que caracteriza o país (Morales; Lischinsky, 2008). A população cigana é um exemplo claro de como os relatos históricos oficiais ignoraram suas contribuições e presença na história espanhola. Apesar de sua profunda influência na cultura, essa comunidade foi sistematicamente excluída dos relatos históricos formais, ficando marginalizada tanto na narrativa educacional quanto na social (Abajo Alcalde, 2004). Essa omissão não só invisibiliza a comunidade cigana, mas também contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

A situação dos imigrantes, especialmente os de origem marroquina, reflete problema semelhante. A história da imigração marroquina na Espanha tem sido construída de maneira fragmentada e, em muitos casos, centrada em aspectos negativos e estigmatizantes, como a percepção de “invasão” ou “ameaça”. Essa visão, alimentada por certos setores da opinião pública e pelos meios de comunicação, também se reflete nos programas educacionais. A contribuição histórica dos marroquinos e seu papel na construção da sociedade espanhola contemporânea raramente são abordados nas salas de aula. Além disso, o ensino de História em ambientes educacionais marginalizados, como em bairros com alta concentração de migrantes, tende a se concentrar na superação pessoal ou na integração, sem abordar os fatores estruturais que perpetuam a desigualdade social (Pàmies Rovira, 2007).

Por outro lado, os sistemas educativos nessas zonas também enfrentam desafios metodológicos significativos. O ensino de História em contextos marginais é influenciado por abordagens pedagógicas que não respondem adequadamente às realidades sociais e culturais dos estudantes (Hernández Sánchez, 2014). As metodologias tradicionais, centradas na transmissão unidirecional de conhecimentos acadêmicos não são eficazes para estudantes provenientes de ambientes nos quais as experiências vividas e os saberes populares não são valorizados em sala de aula (Ortega Ruiz; Mínguez Vallejos; Hernández Prados, 2009). Em vez de oferecer um espaço para reflexão crítica e construção coletiva de conhecimento, persistem métodos que reforçam as desigualdades e excluem as vozes dos grupos marginalizados.

A pedagogia da marginalidade tem reconhecido a necessidade de adaptar as abordagens educacionais às realidades sociais dos estudantes (Gramigna, 2008). No entanto, essa visão nem sempre foi implementada de forma eficaz no ensino de História. Em muitos casos, os esforços para integrar conteúdos relacionados à história dos grupos marginalizados/ subalternizados, como os ciganos ou os migrantes, limitam-se a intervenções superficiais e assistenciais. Embora tenham sido elaborados programas de intervenção específicos, frequentemente esses são percebidos como ações isoladas que não transformam estruturalmente nem o ensino de História nem a percepção social desses grupos.

No que diz respeito à população cigana, embora em algumas ocasiões tenham sido implementadas iniciativas pedagógicas para visibilizar suas contribuições, essas não foram integradas de maneira significativa ao currículo oficial. As narrativas sobre os ciganos nas escolas geralmente estão descontextualizadas ou reduzidas a estereótipos sobre o estilo de vida, sem aprofundar sua história, cultura ou as contribuições feitas ao longo dos séculos. Essa falta de reconhecimento no ensino de História reforça a marginalidade e a discriminação que o grupo enfrenta, perpetuando a ideia de que os ciganos não têm um papel importante na história nacional.

De forma semelhante, filhos de migrantes, especialmente os de origem marroquina, frequentemente carecem de uma representação adequada nos livros e materiais didáticos e nas lições de História. Embora a imigração marroquina tenha sido um componente fundamental na história recente da Espanha, sua presença não é refletida nas narrativas históricas oficiais. Tal omissão contribui para uma invisibilização que dificulta a integração dos jovens de origens africanas na sociedade espanhola. Além disso, as abordagens pedagógicas usadas nas escolas tendem a ser simplistas e reducionistas, baseadas nas noções de “adaptação” ou “superação”, sem abordar as causas estruturais das desigualdades sociais e educacionais que enfrentam.

Quanto aos métodos pedagógicos, muitos dos utilizados em contextos marginais estão mais voltados para a assistência social do que para uma verdadeira inclusão educacional (Núñez, 1992). Os programas de apoio, como os destinados aos

alunos de etnia cigana ou aos filhos de imigrantes marroquinos, concentram-se em medidas paliativas, como reforço escolar ou orientação vocacional, sem questionar ou transformar as estruturas educacionais que perpetuam desigualdades. A falta de abordagens pedagógicas que promovam um ensino crítico, inclusivo e contextualizado impede que os estudantes dessas populações reflitam sobre sua própria história e sobre a história compartilhada da Espanha.

A ausência de uma educação histórica inclusiva e crítica não afeta apenas as populações marginalizadas, mas também o restante da sociedade. A falta de uma narrativa histórica que reconheça a diversidade cultural e étnica da Espanha contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos (Varcárcel; González; Llavador, 2006). Um ensino que integre as histórias dos grupos subalternizados, como os ciganos e os imigrantes, poderia ser uma ferramenta poderosa para promover a coesão social e a compreensão intercultural. No entanto, para alcançar esse objetivo, é necessário uma mudança radical nos métodos pedagógicos, passando de abordagens assistenciais e fragmentadas para uma educação que valorize a diversidade, reconheça as contribuições de todos os grupos e permita que os estudantes, independentemente de sua origem, se sintam parte de uma história comum.

Poderia se dizer, então, que o ensino de História nos sistemas educativos da Espanha tem relegado as populações marginalizadas a um segundo plano, tanto nos conteúdos quanto nas metodologias pedagógicas. Para que haja uma verdadeira integração e reconhecimento desses coletivos, é imprescindível transformar a maneira como se ensina a história, adotando abordagens inclusivas, críticas e contextualizadas que valorizem as contribuições de todos os grupos e promovam uma educação equitativa e justa para todos.

Na Europa, como na Espanha, o ensino de História enfrenta vários desafios relacionados com a marginalização de certos coletivos e a dificuldade em adaptar as abordagens pedagógicas a uma sociedade diversa (Valls; Facal, 2011). Nesse contexto, as propostas para abordar de maneira crítica o ensino de História centram-se principalmente na revisão de conteúdos curriculares e na adaptação de metodologias que favoreçam uma compreensão mais inclusiva e reflexiva do passado. Um aspecto comum em muitos países europeus é a necessidade de superar a abordagem eurocêntrica que historicamente dominou os programas educacionais. Isso implica não apenas revisar conteúdos, mas repensar a forma como a história é apresentada, destacando as vozes daqueles grupos que historicamente foram silenciados, como minorias sociais, mulheres e povos colonizados. A inclusão dessas perspectivas deve ser acompanhada de uma abordagem crítica que permita aos estudantes compreender as implicações sociais e éticas dos processos históricos, favorecendo o pensamento crítico e a análise reflexiva sobre as narrativas hegemônicas.

A resistência à mudança é outro desafio recorrente nos sistemas educativos

europeus, semelhante ao que ocorre na Espanha. Em alguns casos, os professores se veem aprisionados entre as exigências curriculares oficiais e o desejo de aplicar metodologias inovadoras. Isso se reflete na persistência de modelos pedagógicos tradicionais que favorecem a memorização de fatos e datas, em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas (Jiménez Fernández; García Perales, 2013). No entanto, em vários países europeus também são observados esforços para superar essa barreira, promovendo abordagens pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes, o uso de fontes históricas como base para a análise e reflexão e a conexão dos conteúdos com problemas sociais atuais. Essa conexão tem como objetivo que os estudantes não apenas compreendam o passado, mas que sejam capazes de aplicar esse conhecimento para analisar o presente, estimulando o compromisso social e político (Di Loreto; Caggiano; Carbonero, 2014).

Além das propostas curriculares e metodológicas, a atenção à diversidade desempenha um papel central nas reformas educacionais em toda a Europa. As abordagens inclusivas não se limitam apenas aos aspectos curriculares, abrangendo a organização e a gestão dos espaços educacionais. Muitas vezes, os ambientes educacionais de setores marginalizados enfrentam desafios específicos, como a falta de recursos, a segregação escolar e as barreiras linguísticas e culturais. Para abordar essas problemáticas, promovem-se estratégias de flexibilização curricular que adaptam os conteúdos e as metodologias às características e necessidades dos estudantes, em vez de impor uma abordagem única para todos. Nesse sentido, a formação contínua dos professores é fundamental, pois é necessário que os educadores estejam capacitados para trabalhar com um público diverso e possam implementar abordagens pedagógicas que favoreçam a inclusão e a equidade. A colaboração entre comunidades, instituições educacionais e organizações sociais também se apresenta como um caminho para melhorar o ensino em contextos marginalizados.

As metodologias inovadoras, como a aprendizagem baseada em problemas ou os estudos de caso, também são parte essencial da transformação do ensino de História na Europa (Añaños-Bedriñana, 2012). Por meio dessas metodologias, busca-se que os estudantes não apenas recebam o conhecimento, mas também participemativamente de sua construção. O uso de fontes primárias, a discussão em sala de aula e a reflexão sobre as diferentes interpretações históricas permitem que os estudantes se tornem sujeitos ativos de seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades que os beneficiarão além da sala de aula. Essa abordagem também fomenta a empatia histórica, ajudando os estudantes a compreender as experiências de indivíduos e grupos do passado, especialmente aqueles que foram historicamente oprimidos ou marginalizados.

Na implementação dessas abordagens, alguns países europeus têm sido pioneiros em integrar os problemas da memória histórica e os processos de reconciliação nos

currículos educacionais, especialmente nos países que atravessaram períodos de ditadura ou conflitos bélicos recentes (Di Loreto; Caggiano; Carbonero, 2014). No entanto, esse tipo de abordagem também enfrenta resistências políticas e sociais, especialmente quando se trata de abordar os aspectos mais controversos da história. Nesses casos, o ensino de História se torna um terreno de disputa, em que ideologias e posições políticas podem influenciar a seleção de conteúdos e a forma de apresentá-los. Para superar essas dificuldades, alguns países propõem uma abordagem mais flexível, que permita aos estudantes explorar diferentes perspectivas sobre os fatos históricos e chegar às suas próprias conclusões por meio da análise crítica.

Outro desafio comum na Europa, que também é evidente no contexto espanhol, é a falta de tempo e espaço nos programas educacionais para tratar a história de forma profunda e significativa (Arias-Ferrer; Egea-Vivancos, 2022). Os currículos, frequentemente sobrecarregados de conteúdo, dificultam a possibilidade de abordar os temas com a complexidade que exigem. Isso limita o desenvolvimento de habilidades de pensamento histórico crítico, essenciais para uma compreensão plena da história. Nesse sentido, alguns países propuseram a redução de conteúdos nos exames e uma maior flexibilidade na abordagem curricular, permitindo que os estudantes tenham mais tempo para pesquisar e refletir sobre os temas históricos.

Apesar desses desafios, há um crescente interesse por parte de educadores e especialistas na área de renovar o ensino de História na Europa (Abellán; Rodríguez; Frutos, 2010). Esse impulso busca fazer da História uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos comprometidos, críticos e capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade justa e inclusiva. Por meio de uma abordagem renovada, que enfatiza a reflexão ética, o pensamento crítico e a conexão com o presente, busca-se superar abordagens tradicionais que perpetuam uma visão limitada e excludente da História, contribuindo assim para a criação de um ensino verdadeiramente inclusivo e democrático.

### Apresentação dos textos do Dossiê (Parte 2)

Buscando-se superar abordagens tradicionais que ainda perpetuam visões limitadas e excludentes da História, os artigos que compõem a segunda parte do Dossiê **O Ensino de História em “Periferias”: Ensinar e Aprender História em Margens, Beiras, Bordas e Fronteiras** vieram de diferentes lugares sociais e formam um instigante e complexo mosaico. Do Amapá ao Rio Grande do Sul (literalmente “do Oiapoque ao Chuí”), os textos apresentam realidades vividas/ pesquisadas/ refletidas nos seguintes Estados da Federação, além dos já citados: Ceará, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro e São Paulo. Há textos que debatem os usos de música no Ensino de História, bem como mitologias africanas, BNCC, Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, História Ambiental, demonstrando o vigor, a força das “periferias”.

Assim, em *Ensinar História nas fissuras do patrimônio*, três professoras – Carmem Zeli de Vargas Gil, Melina Kleinert Perussatto e Sarah Calvi Amaral Silva – com trajetórias profissionais diferentes, que se encontram no Ensino de História para fazer-pensar a docência como transgressão, atuam nas fissuras, nas bordas e na periferia de um currículo eurocêntrico. O campo de atuação foram quatro turmas da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, no ano de 2022, do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No artigo, o foco recai sobre as problematizações que orientaram os planejamentos das turmas, buscando refletir sobre os impactos das leituras oferecidas na disciplina e indicando a potência de fazer a docência nas bordas e fissuras do currículo oficial.

Dorit Kolling Oliveira e Renilson Rosa Ribeiro, no artigo *Construção, canção de Chico Buarque, e os enredos do ensino de História: diálogos entre texto poético, música e contextos decoloniais*, buscam estabelecer possibilidades de diálogos entre a música *Construção* (1971) e as demandas da produção do conhecimento histórico no Brasil contemporâneo. Por meio da integração da tríade composta pelo texto poético, o texto musical e o contexto, almeja-se estabelecer uma estrutura analítica que permita explorar os elos entre os três elementos. Entende-se que a produção artística, em suas diferentes categorias, constitui-se como indispensável instrumento que não apenas se levanta contra as tecnologias e as consequências da dominação e sujeição da Modernidade/Colonialidade, como é capaz de forjar uma consciência coletiva descolonizante e insurgente que evidencia múltiplas facetas de leitura e de produção da realidade emancipada.

Já em *Entre giras e xirês: como o movimento negro e a universidade enegrecem o ensino de História no Ceará*, Fabio Cressoni e Cícera Nunes se propõem a discutir o apagamento da história e da memória negras no Estado do Ceará. Diante disso, diferentes eventos e personagens alusivos aos períodos escravista, abolicionista e pós-abolicionista são estudados, no sentido de se compreender como a memória oficial, configurada pelas elites brancas locais, reserva à população afro-cearense um lugar vinculado ao esquecimento na história do tempo presente. O processo de enegrecimento do ensino de História no Ceará incide no estabelecimento de uma nova consciência histórica, alinhada às políticas de reconhecimento e direitos da população negra no tempo presente.

O artigo *Ensino de História e a presença de mulheres negras nos materiais do Museu Afro Brasil/ SP: dos objetos culturais às tecnologias digitais* visa analisar a representatividade de mulheres negras no Museu Afro Brasil, em São Paulo, a partir de alguns objetos, adornos, vestimentas que são vinculados como intrínsecos às experiências dessas mulheres, percebendo como o museu apresenta e discute a presença de mulheres negras em seu acervo. O intuito de Jaqueline Aparecida Martins Zarbato e Nelson Barros Júnior em investigar tais representatividades é o de fomentar

a importância da problematização, pela perspectiva histórica, sobre o que expressam (ou deixam de expressar) as exposições da referida instituição museológica.

*(Des)caminhos do ensino de História da África no currículo da Educação Básica* objetiva analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio configurou propostas para o ensino de História da África e sua reverberação no livro didático, o qual fora avaliado em consonância com as competências e habilidades prescritas no referido documento. Nádia Narcisa de Brito Santos e José Petrúcio de Farias Junior notam que a Base expressa um projeto educativo de grupos conservadores da sociedade que, aos poucos, almejam minguar o ensino de História e, consequentemente, o ensino de História da África, no Ensino Médio, uma vez que se pautam em critérios etnocêntricos ao enxergar, por exemplo, a África apenas como ponto de partida para verificar a presença dos povos afro diaspóricos no Brasil.

As histórias dos orixás fazem parte das mitologias africanas, especialmente das tradições iorubás, que foram preservadas e adaptadas em diversas partes do mundo, incluindo as religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda. Ao contar histórias que apresentam orixás como seres divinos poderosos, sábios e complexos, a prática desafia estereótipos racistas que muitas vezes perpetuam uma visão negativa e simplificada das culturas africanas. Desse modo, Caio Isidoro da Silva, em *Exú nas escolas: contando histórias de orixás no ensino de História*, tem o objetivo de analisar a prática de contar histórias de orixás no âmbito educacional, mais especificamente no ensino de História, e de que maneira essas histórias contribuem para o fortalecimento da luta antirracista e da aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatória a transversalização do ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas do Brasil.

*A polifonia das margens: produção dialógica de conhecimentos histórico-educacionais em um distrito de Uberlândia*, de Mariane Mundim Borges e Nara Rúbia de Carvalho Cunha, resulta de uma pesquisa de mestrado realizada junto a estudantes de escola pública de uma área periférica em importante cidade do interior de Minas Gerais. Objetivou-se na pesquisa mobilizar o Ensino de História na reelaboração de sensibilidades dos estudantes relativas ao lugar onde vivem, fortemente marcado por imagens depreciativas, endossadas pelas mídias e pela ausência de políticas públicas que se voltem para esse lugar e sua população. O recorte aqui apresentado privilegia o diálogo com produções narrativas dos estudantes na primeira fase das atividades, as quais levaram a reflexões sobre os desafios da docência em História na contemporaneidade, tendo em vista as demandas ético-políticas da disciplina em contexto de profundas desigualdades geradas pela modernidade capitalista.

Gustavo Uchôas Guimarães, por sua vez, em *Regionalidade do ensino e lei 11645/2008: desafios e experiências docentes em uma escola de Elói Mendes (Sul de Minas Gerais)*, apresenta e problematiza algumas práticas docentes realizadas

na Escola Estadual Professora Norma de Brito Piedade Martins, no município de Elói Mendes, Sul de Minas Gerais, onde fontes históricas e arqueológicas, além de outros materiais didáticos, técnicos e acadêmicos, embasaram aulas voltadas à promoção da diversidade cultural e reconhecimento de povos indígenas como parte da formação social, cultural e histórica da região da bacia hidrográfica do rio Verde, na qual o referido município está inserido. Trata-se de um trabalho constante, que busca também atender ao disposto no Currículo Referência de Minas Gerais, além do cumprimento das mencionadas leis.

No artigo *O álbum Desterro (Álibi de Orfeu) e suas possibilidades de aplicação no ensino de História da Amazônia*, Lucas de Souza Maximim reflete sobre o uso de música no ensino de História. Especificamente, é analisado o álbum *Desterro*, da banda de rock paraense Álibi de Orfeu, em atividade desde o final da década de 1980. Trata-se de uma produção fonográfica que dispõe de marcadores culturais e identitários referentes não apenas ao Pará, mas à região Amazônica, e sua audição/fruição pode ser uma ferramenta interessante para discussões relacionadas à história da Amazônia, principalmente em seus aspectos culturais, contribuindo para ampliação de ferramentas didáticas nas salas de aula de História.

Finalmente, Fabiano Cabral de Lima apresenta em *História Local e Ambiental com estudantes da periferia da cidade do Rio De Janeiro* uma proposta de sequências didáticas voltadas para estudantes da Educação Básica, centradas na história específica do Rio de Janeiro. Uma das sugestões apresentadas consistiu na elaboração de uma linha do tempo abordando a História Ambiental da Ilha D'Água, situada na Baía de Guanabara, que experimentou transformações ao longo do tempo devido ao processo de urbanização. A aplicação da sequência didática ocorreu com estudantes de espaços que podem ser considerados sociologicamente periféricos, e possibilitou um diálogo enriquecedor com a história local, estimulando reflexões sobre sustentabilidade e a produção de cartas que propunham projetos políticos para transformações sociais e locais.

Em conjunto, os textos da segunda parte do Dossiê “O Ensino de História em ‘Periferias’: Ensinar e Aprender História em Margens, Beiras, Bordas e Fronteiras”, somados aos textos da primeira parte, cumprem a chamada realizada por *História & Ensino*, que

[...] pretendeu estimular a produção de artigos elaborados a partir de pesquisas e (sobre)vivências que versassem sobre o ensino do componente curricular História em diferentes lugares sociais/ culturais, tradicionalmente conhecidos como “periferias” – fossem em áreas urbanas, rurais ou rururbanas, ou em planos físicos e/ ou simbólicos –, em sentidos distintos da tradicional oposição centro x periferia. Além disso, pesquisas voltadas para o ensino de História entre grupos chamados de “minorias” foram valorizadas, bem como propostas que discutissem o Ensino de História

local/ regional/ global/ “glocal”, o eurocentrismo e o “centro-sulcentrismo” presentes em livros didáticos, em currículos e na formação docente. (José da Silva; Benítez Trinidad, 2024, p. 7)

Os artigos reunidos na segunda parte do Dossiê expressam incômodos, perplexidades e inquietações, além de colocarem em xeque ideias cristalizadas de separação entre pesquisa e ensino de História no Brasil. Não se tratam, pois, de “relatos de experiência”, desconectados de sólida base teórico-metodológica, mas de potentes reflexões sobre práxis que expressam a união indissolúvel entre práticas e teorias, entre saberes-fazeres-sentires nos quais o conhecimento se manifesta e se modifica por meio de ações, enquanto essas ações refletem e constroem o conhecimento histórico/historiográfico. Nos textos, as periferias são pensadas sob múltiplos aspectos, em variadas dimensões e atravessadas por diferentes olhares e abordagens no ensino de História que se deseja plural, polifônico e holístico.

### Considerações finais

Ao se buscar a definição/ a acepção de “periferia” em dicionário da língua portuguesa<sup>8</sup> surgem diferentes significados para esse termo etimologicamente derivado do Grego (*periphéreia*) e do Latim (*periferia*). Das inúmeras definições dadas ao vocábulo polissêmico, três delas chamam a atenção e interessam ao debate proposto no presente artigo-apresentação: “A parte não essencial ou fundamental de um assunto em questão”, “Região distante do centro urbano, com pouca ou nenhuma estrutura e serviços urbanos, onde vive a população de baixa renda; perifa” e, finalmente, “Conjunto de países com pouco desenvolvimento, em oposição às grandes potências mundiais que são o centro do sistema socioeconômico vigente”. As duas últimas definições, que colocam periferia em oposição a centro, revelam o sentido mais comum dado ao termo, tomado como “parte não essencial ou fundamental” não apenas “de um assunto em questão”, mas em termos geográficos, culturais, políticos e sociais.

Contudo, as periferias, muitas vezes consideradas marginais, revelam-se também (e especialmente) como espaços vitais de resistência, (re)existência e reconfiguração históricas. Ainda que tradicionalmente escapem do radar das estruturas de poder central, a falta de acesso aos canais convencionais de conhecimento e autoridade permite que essas regiões desenvolvam formas próprias de produção de saberes-fazeres-sentires. Longe, portanto, de serem apenas receptoras das narrativas impostas pelo centro, as periferias se apresentam como zonas de experimentação pedagógica, onde surgem práticas que desafiam as abordagens historiográficas dominantes e propõem uma visão mais inclusiva e plural da História.

Nesse sentido, as experiências educativas nas regiões “periféricas” destacam como o uso de elementos culturais locais – a música, a mitologia, as tradições orais etc. – se torna uma ferramenta poderosa para construir novas formas de se ensinar História. Esses projetos, que vão desde a incorporação de histórias afro-brasileiras até a reflexão sobre a história ambiental de regiões alhures a “centrais”, evidenciam o potencial das periferias para (trans)formar os conteúdos educativos. Ao integrar tais experiências na sala de aula, promove-se processos de ensino-aprendizagem que não só levam em conta a realidade local, mas, também, questionam os marcos eurocêntricos predominantes, abrindo espaço para uma história mais diversa e crítica.

No entanto, o risco de se criar identidades regionais excludentes sempre está/ estará presente. Embora as periferias disputem lugares na narrativa nacional/ geral, às vezes a resposta à hegemonia centralista traduz-se na construção de identidades regionais que, embora questionem o eixo central, podem, também, replicar algumas das estruturas de poder que buscam desafiar e se contrapor. Por isso, é crucial seguir refletindo sobre as formas com que essas histórias locais/ regionais se articulam, evitando cair em visões simplistas ou distorcidas que, ao invés de promover a inclusão, reforçariam novas fronteiras/ divisões simbólicas.

Faz-se necessário, também, abrir-se a processos descolonizadores que não se restrinjam a falar/ escrever/ refletir sobre/ para as “periferias”, mas que se envolvam com elas, falando/ escrevendo/ refletindo com elas. Nesse sentido, deve-se abandonar a autoritária postura de “dar voz” a quem quer que seja e em seu lugar exercitar a escuta suscetível, aquela que é capaz ou passível de receber, de experimentar, de sofrer impressões/ modificações, adquirindo certas qualidades. Em outras palavras, é “dar ouvidos” e colocar-se à disposição para os combates pela História que não seja única, eurocêntrica, povoada por heróis, “oficial” e que esteja comprometida apenas com os/ as “do centro”: uma História a ser contada/ ensinada/ apreendida/ aprendida das/ nas/ pelas bordas, beiras, margens e fronteiras.

## Referências

ABAJO ALCALDE, José Eugenio *et al.* *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural. Madrid: Instituto de la Mujer, 2004.

ABELLÁN, Rogelio Martínez; RODRÍGUEZ, Remedios De Haro; FRUTOS, Andrés Escarbajal. Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, v. 3, n. 1, p. 149-164, 2010.

ADICHIE, Chimamanda Ngozie. *O perigo de uma história única*. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AÑAÑOS-BEDRIÑANA, Fanny T. Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista historia de la educación latinoamericana*, v. 14, n. 18, p. 119-138, 2012.

ARIAS-FERRER, Laura; EGEA-VIVANCOS, Alejandro. Tiempo e historia en Educación Primaria en España: Análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 26, n. 1, p. 415–438, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992/ago. 1993.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *El código disciplinar de la Historia*. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX). 1997. 714 f. Tesis (Doctorado em Historia) – Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, USAL, Salamanca, España, 1997.

DI LORETO, Martina; CAGGIANO, Valeria; CARBONERO, Miguel Ángel. Enseñanza en la educación primaria y valores: diferencias entre España e Italia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 1, n. 1, p. 55-67, 2014.

FACAL, Ramón López. Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la Educación*, v. 27, p. 171-193, 2008.

GARCÍA-LUQUE, Olga; FAURA-MARTÍNEZ, Úrsula; LAFUENTE-LECHUGA, Matilde. Desigualdad social y territorial de la educación en España. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, v. 13, n. 1, p. 166-195, 2023.

GONÇALVES, Nadia G.; URBAN, Ana Cláudia (orgs.). *Ensino de História: Contribuições a partir da História Local*. Curitiba: Appris, 2023.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Colonialismo interno [una redefinición]. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (comps.). *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Clacso, 2007. p. 409-434.

GOODY, Jack. *O roubo da história*: como os europeus se apropriaram das idéias e invenções do Oriente. Trad. Luiz Sérgio D. Silva. São Paulo: Contexto, 2008.

GRAMIGNA, Ana. Margen y método: estética, educación y marginalidad social. *Propuesta Educativa*, n. 29, p. 83-88, 2008.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Fernando. La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia historica: historia contemporánea*, v. 32, p. 57-73, 2014.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen; GARCÍA PERALES, Ramón. Los alumnos más capaces en España: normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 24, n. 1, p. 7-24, 2013.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; BENÍTEZ TRINIDAD, Carlos. Editorial. *História & Ensino*, v. 30, n. 1, p. 7-10, 2024.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinella Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil.: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, v. 8, n. 15, p. 7-30, jul. 2017.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinella Costa. Razão e sensibilidade no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos à luz da lei n.º 11.645/2008. In: JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinella Costa (orgs.). *A lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 215-237.

MORALES, Oscar Alberto; LISCHINSKY, Alon. Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España. *Discurso y sociedad*, v. 2, n. 1, p. 115-152, 2008.

NEMI, Ana. *História Ibérica*. São Paulo: Contexto, 2024. (Coleção História na Universidade)

NÚÑEZ, Clara Eugenia. *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad, 1992.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; AQUINO, Luciana Fernandes de. PENSAR O CÓDIGO DISCIPLINAR: possibilidades de recomposição do mosaico curricular das disciplinas escolares. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 2, p. 1-18, 2023.

PÀMIES ROVIRA, Jordi. *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2007.

PÉREZ, Raimundo A. Rodríguez; GARCÍA, María del Mar Simón. La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 2014, v. 29, n. 1, p. 101-113.

PUIGSERVER, Pere Fullana. La educación popular católica en España: de la caridad y la asistencia al compromiso social (1953-1967). *Encounters in Theory and History of Education*, v. 18, p. 78-98, 2017.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores*. Trad. Ana Luiza Braga e Lior Zisman Zalis. São Paulo: n-1 Edições, 2021.

ORTEGA RUIZ, Pedro; MÍNGUEZ VALLEJOS, Ramón; HERNÁNDEZ PRADOS, María A. Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista española de pedagogía*, p. 231-253, 2009.

VALCÁRCEL, Nicolás Martínez; GONZÁLEZ, Xosé Manuel Souto; LLAVADOR, José Beltrán. Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales*, n. 5, p. 55-71, 2006.

VALLS, Rafael; FACAL, Ramón López. ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales*, n. 10, p. 75-85, 2011.

## Notas

<sup>1</sup>Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

<sup>2</sup>Doutor em História pela Universidad Pablo de Olavide (UPO) e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor da Universidad de Salamanca (USAL).

<sup>3</sup>Categorizados em outros tempos como “subdesenvolvidos” ou de “Terceiro Mundo”.

<sup>4</sup>O eurocentrismo é uma visão de mundo que coloca a Europa (assim como as culturas, as sociedades, as línguas europeias etc.) como elemento fundamental na constituição das sociedades modernas, sendo, portanto, a única protagonista da história humana. Trata-se da ideia colonial/ colonialista/ colonizadora de que a Europa seja o centro cultural do mundo e, portanto, o eixo irradiador de “progresso” e “civilização”. Grande parte da historiografia produzida nos séculos XIX e XX assumiu um caráter eurocêntrico, mesmo a praticada fora do Velho Mundo, especialmente no Brasil. O eurocentrismo, confundido muitas vezes com ocidentalismo, enxerga as culturas não europeias de forma exótica, folclórica, em uma escala evolutiva, em que todos deveriam chegar aos “modelos europeus” (Goody, 2008).

<sup>5</sup>Para um melhor conhecimento sobre o ensino de História no século XIX, no Brasil, recomenda-se a leitura do artigo *Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana* (Bittencourt, 1992/ 1993).

<sup>6</sup>Código disciplinar “[...] é entendido como uma tradição social composta não apenas por ideias ou princípios (científicos, pedagógicos, políticos etc.) sobre o valor da disciplina escolar, mas também por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para a fixação da imagem social da História como disciplina escolar” (Cuesta Fernández, 1997, p. 28; tradução nossa).

<sup>7</sup>Nesse caso, qualquer semelhança com o Brasil não é mera coincidência.

<sup>8</sup>Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=periferia>. Acesso em: 29 jun. 2024.

