

NEGACIONISMO DIDÁTICO SEGREGACIONISTA: SILENCIAMENTOS NA NARRATIVA DIDÁTICO-HISTORIOGRÁFICA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

SEGREGATIONIST DIDACTIC DENIALISM: SILENCES IN THE DIDACTIC-HISTORIOGRAPHICAL NARRATIVE AND ITS IMPACTS ON THE TEACHING OF HISTORY

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-089>

Júlia Silveira Matos

Doutora em História

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Docente permanente do Programa de Pós-graduação em História (PPGH) e coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História (LAPEDHI)

E-mail: julsilmatos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8939-3968>

Resumo

O presente artigo propõe a ampliação da tipologia conceitual de negacionismo interpretativo a partir da criação de uma nova dimensão analítica: o negacionismo didático em sua forma segregacionista. Partindo das contribuições de Stanley Cohen e Márcia Elisa Teté Ramos, que sistematizaram o negacionismo interpretativo e implicatório, argumentamos que o campo do ensino de História demanda uma leitura específica desse fenômeno, especialmente no âmbito da narrativa didático-históriográfica. Fundamentado na Didática da História e na teoria da consciência histórica, o estudo compreende o negacionismo não apenas como negação factual, mas como um conjunto de operações cognitivas, éticas e narrativas que produzem apagamentos, distorções e exclusões. Nesse sentido, a dimensão didático-segregacionista manifesta-se quando sujeitos, grupos sociais e experiências históricas são sistematicamente silenciados ou marginalizados nos currículos e livros didáticos, reproduzindo perspectivas eurocêntricas e tradicionais. O problema de investigação consiste em compreender como esse tipo de negacionismo opera na narrativa escolar e quais são seus efeitos na formação da consciência histórica dos estudantes. As fontes de análise incluem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as coleções didáticas do Ensino Médio aprovadas no PNLD 2026-2029. Como resultado, evidencia-se que o negacionismo didático segregacionista não nega explicitamente os fatos históricos, mas atua por meio da seleção, hierarquização e exclusão narrativa, comprometendo a formação de uma aprendizagem histórica crítica e plural.

Palavras-chave: Consciência histórica; Ensino de História; Livros didáticos; Narrativa didática; Negacionismo.

Abstract

This article proposes an expansion of the concept of denialism through the creation of a new analytical dimension: didactic denialism in its segregationist form. Based on Márcia Elisa Teté Ramos' framework, which identifies interpretative and implicatory denialism, we argue that History education requires a specific understanding of this phenomenon, particularly within didactic-historiographical narratives. Grounded in History Didactics and the theory of historical consciousness, denialism is understood not only as factual denial but as a set of cognitive, ethical, and narrative operations that produce silencing, distortions, and exclusions. In this sense, the didactic-segregationist dimension emerges when subjects, social groups, and historical experiences are systematically marginalized or erased from curricula and textbooks, reinforcing Eurocentric and traditional perspectives. The research problem investigates how this type of denialism operates within school narratives and its effects on students' historical consciousness. The sources include the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and high school textbooks approved in the PNLD 2026–2029. The study demonstrates that didactic segregationist denialism does not explicitly deny historical facts but operates through narrative selection, hierarchy, and exclusion, undermining the development of critical and plural historical learning.

Keywords: Denialism; Didactic narrative; Historical consciousness; History education; Textbooks.

1 INTRODUÇÃO

O negacionismo, enquanto fenômeno contemporâneo, tem sido amplamente debatido em diferentes campos do conhecimento, sobretudo diante da intensificação de disputas narrativas, da circulação de desinformação e da crise de legitimidade da ciência. No entanto, como apontam Gomes e Zamora, trata-se de um conceito frequentemente utilizado de forma imprecisa, gerando confusões epistêmicas com noções como ceticismo, ignorância ou pseudociência. Tal imprecisão exige um esforço teórico de delimitação conceitual que permita compreender o negacionismo em sua complexidade, especialmente quando transposto para o campo do ensino de História.

Nesse sentido, a tipologia proposta por Stanley Cohen (2001), posteriormente problematizada por Márcia Elisa Teté Ramos no campo do Ensino de História, constitui um referencial teórico fundamental para a análise das narrativas que impactam as aprendizagens históricas. Ao classificar os diferentes modos de negação, Cohen evidencia que o negacionismo não se limita à recusa explícita dos fatos, mas assume formas mais complexas e socialmente difundidas. Como afirma o autor, “há três possibilidades quanto ao que exatamente está sendo negado: literal, interpretativo e implicatório” (Cohen, 2001, p. 7).

A partir dessa tipologia, torna-se possível compreender o negacionismo interpretativo e o implicatório como dimensões fundamentais para a análise das narrativas históricas contemporâneas. No

negacionismo interpretativo, não há a negação do acontecimento em si; os fatos são reconhecidos, porém submetidos a processos de reinterpretação que alteram seu significado. Como destaca Cohen, “os fatos brutos [...] não são negados. Antes, recebem um significado diferente do que parece evidente para outros” (Cohen, 2001, p. 7). Nesse caso, o que está em jogo é uma disputa de sentido, na qual eventos históricos podem ser minimizados, eufemizados ou deslocados de sua gravidade original, produzindo efeitos diretos na forma como são compreendidos socialmente.

Por sua vez, o negacionismo implicatório opera em um nível ainda mais sutil. Nele, tanto os fatos quanto suas interpretações convencionais são reconhecidos, mas suas implicações éticas, políticas e morais são recusadas ou neutralizadas. Cohen explicita que, nessa forma de negação, “o que é negado ou minimizado são as implicações psicológicas, políticas ou morais que convencionalmente se seguem” (Cohen, 2001, p. 8). Assim, ainda que se admita a ocorrência de determinados acontecimentos, como violências históricas, desigualdades ou injustiças, nega-se a necessidade de posicionamento, responsabilidade ou ação diante deles.

Essa distinção evidencia que o negacionismo deve ser compreendido como um fenômeno que envolve operações cognitivas, discursivas e narrativas complexas. Ao ser apropriada no campo da Didática da História, essa tipologia permite problematizar não apenas as negações explícitas, mas também os processos de significação e silenciamento que atravessam as narrativas didático-historiográficas. Dessa forma, o negacionismo deixa de ser entendido apenas como falsificação do passado e passa a ser analisado como uma prática que reorganiza sentidos, redefine relevâncias e, sobretudo, condiciona a formação da consciência histórica dos sujeitos.

A partir das contribuições teóricas que fundamentam este estudo, propomos a ampliação do conceito de negacionismo por meio da criação de uma nova dimensão analítica: o negacionismo didático, especificamente em sua forma segregacionista. A noção de “dimensão”, nesse contexto, é compreendida não apenas como um recorte temático, mas como um modo específico de apreensão e interpretação da realidade histórica. Conforme explicita Barros (2004), ao diferenciar os critérios de organização do campo historiográfico, “uma dimensão implica em um tipo de enfoque ou em um ‘modo de ver’ (ou em algo que se pretende ver em primeiro plano na observação de uma sociedade historicamente localizada)” (Barros, 2004, pp. 23-24).

Partindo dessa definição, compreende-se que propor o negacionismo didático como uma dimensão não significa apenas acrescentar uma nova categoria ao debate, mas evidenciar um modo particular de observar como o negacionismo opera no interior das práticas de ensino de História. Diferentemente das formas já sistematizadas, como o negacionismo interpretativo e implicatório, essa dimensão volta-se especificamente para o campo da Didática da História, analisando como os processos de seleção, organização e narrativa do conhecimento histórico escolar produzem efeitos de apagamento e segregação.

Nesse sentido, o negacionismo didático segregacionista constitui-se como um enfoque que permite deslocar o olhar da negação explícita dos fatos para os modos pelos quais determinados sujeitos, experiências e processos históricos são tornados periféricos ou invisíveis na narrativa didático-historigráfica. Trata-se, portanto, de compreender o negacionismo como uma operação que se materializa nas escolhas narrativas, nos recortes curriculares e na própria estrutura do código disciplinar da História, evidenciando que aquilo que não ocupa o primeiro plano da narrativa também é, de certo modo, negado.

Assim, ao mobilizar a noção de dimensão conforme proposta por Barros (2004), este estudo insere o negacionismo didático segregacionista como um novo “modo de ver” o fenômeno do negacionismo no campo educacional, ampliando suas possibilidades de análise e contribuindo para o desenvolvimento de uma crítica mais aprofundada às formas pelas quais a História é ensinada e aprendida.

Portanto, o negacionismo didático segregacionista não se manifesta pela negação explícita de fatos históricos, mas por meio de processos de seleção, hierarquização e exclusão que operam na narrativa didático-historigráfica. Entende-se por narrativa didático-historigráfica aquela que, embora fundamentada na historiografia reconhecida cientificamente, é organizada e adaptada para fins pedagógicos, visando a formação de estudantes. Como destaca Ramos, a narrativa histórica escolar articula elementos de retórica e estética para garantir inteligibilidade ao público, sem prescindir de sua fundamentação científica. Contudo, essa adaptação pode implicar escolhas que produzem silenciamentos.

É nesse ponto que emerge a dimensão segregacionista: determinados sujeitos históricos, grupos sociais e experiências são sistematicamente apagados ou marginalizados na narrativa escolar. Como indicam Bonete, Manke e Szlachta Junior, os currículos e materiais didáticos frequentemente silenciam memórias, identidades e experiências de grupos subalternizados, comprometendo a construção de uma consciência histórica crítica e plural. Esse processo não se configura como uma simples lacuna, mas como uma forma de negação estruturada, que reproduz perspectivas eurocêntricas, homogêneas e excludentes.

Nessa direção, Joachim J. Savelsberg (2007), ao discutir as relações entre violações de direitos humanos, direito e memória coletiva, contribui de forma decisiva para compreendermos o papel dos mediadores sociais na construção das narrativas sobre o passado. Dialogando com as tipologias dos “estados de negação” propostas por Stanley Cohen (2001), o autor chama atenção para o fato de que a produção narrativa não é neutra nem transparente, mas atravessada por condicionantes institucionais. Ao afirmar que “a mídia e a indústria dos livros didáticos [...] são objetos de suas próprias e respectivas lógicas institucionais e conjuntos de gêneros”, Savelsberg evidencia que os relatos históricos são “seletivamente selecionados e ajustados a seus próprios tipos de narrativa” (Savelsberg, 2007, p. 20). Essa afirmação é particularmente potente para o campo do ensino de História, pois desloca o foco da análise da veracidade factual para os processos de construção narrativa. Não se trata apenas de verificar se os fatos estão corretos ou não, mas de problematizar como eles são organizados, hierarquizados e significados. A ideia de

“seleção” implica reconhecer que toda narrativa histórica, inclusive a didático-historiográfica, opera por escolhas: o que incluir, o que excluir, o que destacar e o que silenciar. Já a noção de “ajuste” às lógicas institucionais aponta para a adequação dessas narrativas a formatos, expectativas e finalidades específicas, como a simplificação pedagógica, a linearidade temporal ou a adequação a diretrizes curriculares.

É justamente nesse ponto que se abre espaço para pensar o negacionismo em sua dimensão didática. Ainda que fundamentados em uma historiografia cientificamente reconhecida, os livros didáticos não são meros espelhos do conhecimento histórico acadêmico. Eles reconfiguram esse conhecimento a partir de mediações que podem, consciente ou inconscientemente, produzir apagamentos e distorções. Assim, a narrativa historiográfica, mesmo quando não nega explicitamente determinados fatos, pode relegá-los a um plano secundário ou invisibilizá-los completamente. Trata-se, portanto, de uma forma de negação que opera não pela falsificação, mas pela omissão e pela marginalização, o que se aproxima das formas mais sutis de negação identificadas por Cohen (2001), especialmente a negação interpretativa.

Savelsberg reforça essa perspectiva ao destacar a necessidade de investigar como esses “estados de negação” se manifestam nas narrativas socialmente difundidas, afirmando que “devemos examinar os modos pelos quais essas narrativas são difundidas por mediadores como mídia e livros didáticos utilizados em instituições educacionais” (Savelsberg, 2007, p. 21). Essa proposição amplia o campo de análise do negacionismo, deslocando-o do âmbito exclusivamente político ou ideológico para o terreno das práticas culturais e educativas. Ou seja, não basta identificar discursos negacionistas explícitos; é preciso analisar as estruturas narrativas que sustentam formas mais sutis e naturalizadas de negação.

No contexto brasileiro, essa reflexão ganha ainda mais relevância. Os livros didáticos ocupam um lugar central na mediação do conhecimento histórico, especialmente em função do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que garante sua ampla distribuição nas escolas públicas de ensino médio e técnico. Isso significa que a narrativa didático-historiográfica não apenas circula em larga escala, mas também se consolida como uma das principais referências para a formação da consciência histórica de milhões de estudantes.

Dessa forma, a memória coletiva sobre o passado é, em grande medida, estruturada a partir dessas narrativas escolares. Como sugere Savelsberg, os livros didáticos não apenas transmitem conhecimento, mas participam ativamente da construção de sentidos sobre eventos históricos, sujeitos e processos sociais. Se essas narrativas operam por seleções e ajustes, então também são espaços potenciais de produção de silenciamentos, especialmente no que se refere a grupos historicamente marginalizados, como populações indígenas, afro-brasileiras, mulheres e sujeitos LGBTQIA+.

Portanto, ao desenvolvermos a análise proposta por Savelsberg, podemos afirmar que o negacionismo didático segregacionista se insere precisamente nesse campo de tensões. Ele não se manifesta por meio da negação explícita, mas através de uma economia narrativa que define quem pode ou não ocupar

lugar na história ensinada. E essa economia narrativa influencia, orienta e pauta os planos diretores de escolares, os planos de ensino, documentos orientadores, até chegar no planejamento diário de sala de aula. Assim, investigar os livros didáticos não é apenas analisar conteúdos, mas compreender os mecanismos pelos quais a história é narrada, legitimada e, também, silenciada.

Assim, o problema de investigação que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: de que maneira o negacionismo didático segregacionista opera na narrativa didático-historigráfica e quais são seus impactos na constituição de um código disciplinar quase que imutável do ensino da História? Para responder a essa questão, o estudo toma como fontes a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) analisada à luz da Didática da História e da teoria da consciência histórica. Diante dessa problematização, torna-se necessário explicitar o recorte analítico que orienta este estudo. Nossa investigação se centrará na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por compreendermos que, no contexto atual, os livros didáticos de História são produzidos e organizados em estreita articulação com as diretrizes estabelecidas por esse documento. Mais do que um referencial orientador, a BNCC atua como um dispositivo regulador do currículo escolar, definindo competências, habilidades, objetos de conhecimento e, sobretudo, os sentidos atribuídos ao ensino de História.

A hipótese central é que o negacionismo didático segregacionista atua de forma sutil, por meio de mecanismos narrativos que não negam diretamente o passado, mas o reorganizam de modo a excluir ou marginalizar determinados sujeitos e experiências históricas. Tal processo compromete a função formativa do ensino de História, que, conforme a perspectiva da Educação Histórica, deve promover a construção de sentidos sobre o tempo, a diversidade e a experiência humana.

Dessa forma, ao propor a “dimensão” de negacionismo didático segregacionista, este artigo busca contribuir para o aprofundamento teórico do conceito de negacionismo no campo do ensino de História, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para a análise crítica das narrativas escolares e dos materiais didáticos contemporâneos.

A análise da BNCC e dos livros didáticos de História, bem como da persistência da chamada organização quadripartidária (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), exige compreendê-los não apenas como instrumentos pedagógicos neutros, mas como elementos constitutivos do próprio código disciplinar da História. Conforme indica Schmidt (2005), esse código é estruturado por uma articulação entre diferentes dimensões do conhecimento histórico escolar, nas quais se entrelaçam conteúdos, práticas e formas de significação do passado. Nesse sentido, como afirma a autora:

Neste sentido, conhecimento histórico e saber escolar são faces da mesma questão, a qual diz respeito, principalmente, às relações entre o significado da História como ciência e seus usos no processo de escolarização, constituindo o que Cuesta (1998;1997) chamou de construção do código disciplinar da História. Este autor parte dos estudos de Foucault e Ludgren, indicando dois elementos basilares na construção do código disciplinar da História: os textos visíveis (currículos, manuais didáticos etc) e os textos invisíveis (as práticas escolares concepções de história de alunos e professores). Ademais, conforme aponta Cuesta, importa que tanto os textos visíveis como os invisíveis, sejam compreendidos a partir do contexto histórico, dos modos de educar e das relações de poder onde estão inseridos (Schmidt, 2005, p. 36).

A partir dessa perspectiva, os livros didáticos ocupam um lugar central no interior desse código disciplinar, devidamente alinhados com a BNCC, pois operam como mediadores privilegiados entre o conhecimento histórico acadêmico e o saber histórico escolar. Eles não apenas organizam conteúdos e temporalidades, mas também estruturam narrativas que orientam a aprendizagem histórica, definindo o que deve ser lembrado, como deve ser interpretado e quais sujeitos são legitimados como protagonistas da história.

Assim, compreender a BNCC e os manuais didáticos implica reconhecê-los como parte de uma rede mais ampla de produção de sentidos históricos, na qual ciência, escola e sociedade se articulam de forma dinâmica. Longe de serem neutros, esses materiais expressam seleções, hierarquizações e disputas que atravessam o próprio processo de escolarização da História, evidenciando que o código disciplinar não é estático, mas historicamente construído e permanentemente tensionado.

A permanência da matriz quadripartidária europeia no ensino de História evidencia como esse código disciplinar está historicamente enraizado em uma tradição eurocêntrica. Como aponta Silva, esse modelo organiza o tempo histórico a partir de uma lógica centrada na experiência europeia, projetando-a como eixo estruturante da história da humanidade (Silva, 2018). Ainda que reformas curriculares recentes, como a BNCC, tenham tensionado essa organização, ela continua operando como referência estruturante, sobretudo nos materiais didáticos e nas práticas escolares.

Contudo, reduzir essa permanência a uma decisão exclusiva dos autores de livros didáticos seria uma leitura simplificadora. Em uma perspectiva da Educação Histórica, é necessário compreender que tais narrativas são simultaneamente produtos e produtoras da cultura escolar e da cultura histórica. Schmidt (2012) argumenta que a cultura escolar se constitui por conteúdos e práticas selecionados e normatizados, enquanto a cultura histórica refere-se às formas pelas quais a sociedade produz, interpreta e transmite o passado. Nesse sentido, os manuais didáticos não apenas refletem essas culturas, mas também contribuem para sua reprodução e transformação, em uma relação dialética contínua. Como destaca a autora:

Um exemplo interessante dessa tendência à instrumentalização pode ser encontrado nos processos atuais de escolha dos manuais didáticos pelos professores de história da escola básica brasileira, no âmbito das diretrizes relacionadas à atual política educacional e ao Programa Nacional do Livro Didático. Depois de serem avaliados por um grupo de especialistas, os manuais são encaminhados aos professores, juntamente com um guia onde são apresentadas as informações sobre como já foi feito o processo de avaliação, incluindo os critérios utilizados para esse fim. Cabe aos professores ‘a escolha’ da coleção que melhor se adaptar às suas atividades de docência. Revela-se, aqui, um momento interessante e revelador de um processo de divisão técnica do trabalho, no qual o historiador/professor é expropriado da posse dos meios pelos quais ele poderia, por si mesmo, avaliar e, a partir de sua própria avaliação, realizar o processo de escolha do livro. É nesse contexto que pode ser admitido um deslocamento da natureza da cultura histórica, em seu diálogo com a cultura escolar (Schmidt, 2012, p. 98).

A análise da autora acerca do processo de escolha dos livros didáticos no âmbito do PNLD explicita, de maneira contundente, o caráter de instrumentalização desse processo. Embora formalmente se atribua ao professor a “escolha” da coleção, essa decisão ocorre dentro de limites previamente definidos por instâncias externas, que já selecionaram, avaliaram e enquadraram os materiais segundo determinados critérios. Como afirma Schmidt (2012, p. 98), esse processo revela uma “divisão técnica do trabalho” que resulta na expropriação do professor dos meios de avaliação e decisão, deslocando sua função intelectual para uma posição de executor de escolhas previamente condicionadas.

Tal instrumentalização não pode ser compreendida de forma isolada, pois se articula diretamente às condições materiais de trabalho docente. A sobrecarga de horas em sala de aula, a redução do tempo destinado ao planejamento e à reflexão pedagógica, bem como os baixos salários, limitam significativamente a possibilidade de o professor produzir seus próprios materiais didáticos ou mesmo realizar uma análise crítica aprofundada das obras disponíveis. Nesse cenário, a autonomia intelectual docente é progressivamente reduzida, não apenas pela estrutura institucional do PNLD, mas por um conjunto de fatores que condicionam o exercício da docência.

Desse modo, o que se evidencia é que o livro didático se consolida como um instrumento central não apenas por sua qualidade ou adequação pedagógica, mas porque o próprio sistema educacional cria as condições para sua centralidade. A dependência em relação ao manual didático não é, portanto, uma escolha livre do professor, mas o resultado de um processo de organização do trabalho pedagógico que restringe sua capacidade de criação, seleção e mediação dos conhecimentos históricos.

Essa dinâmica reforça o argumento de que os livros didáticos são parte constitutiva de uma cultura escolar que dialoga com a cultura histórica mais ampla, ao mesmo tempo em que reproduz suas limitações. Assim, a presença de narrativas eurocêtricas ou de formas de negacionismo didático segregacionista não pode ser atribuída exclusivamente aos autores ou às editoras, mas deve ser compreendida como resultado de uma estrutura que, ao limitar a autonomia docente, também limita as possibilidades de construção de narrativas históricas mais plurais, críticas e inclusivas.

Essa relação dialética implica reconhecermos que as narrativas presentes nos livros didáticos são atravessadas por disputas de poder, seleções e silenciamentos. Como destacam Ralejo, Mello e Amorim, o currículo — e, por extensão, os materiais didáticos que o concretizam — legitima determinados conhecimentos enquanto marginaliza outros, reforçando relações assimétricas de poder e apagando narrativas de grupos historicamente subalternizados (Ralejo; Mello; Amorim, 2021). Nesse contexto, o eurocentrismo não é apenas uma escolha narrativa, mas expressão de uma hegemonia histórica que se materializa na cultura escolar.

É nesse ponto que podemos compreender o fenômeno do negacionismo didático em sua dimensão estrutural. Não se trata apenas da negação explícita de fatos históricos, mas de um processo mais sutil de apagamento, minimização ou marginalização de sujeitos, experiências e conflitos históricos. Como apontam Bonete, Manke e Szlachta Junior, vivemos um contexto de disputas narrativas em que determinadas versões do passado são mobilizadas para fins ideológicos, produzindo silenciamentos e distorções que impactam diretamente o ensino de História (Bonete; Manke; Szlachta Junior, 2023).

Nesse sentido, o negacionismo didático pode ser compreendido como parte do próprio funcionamento do código disciplinar quando este se ancora em tradições seletivas que naturalizam determinadas exclusões. A segregação de sujeitos históricos como: povos indígenas, populações negras, mulheres, grupos subalternizados, não ocorre apenas por decisão consciente de autores ou políticas educacionais, mas porque tais sujeitos já foram historicamente colocados à margem da “grande narrativa da humanidade”. Como lembra Moreno, a interpretação do passado é objeto de disputas políticas e simbólicas, sendo constantemente instrumentalizada para legitimar determinadas visões de mundo (Moreno, 2018).

Dessa forma, em uma leitura dialética, os livros didáticos são simultaneamente expressão de uma cultura histórica excludente e agentes de sua reprodução. Ao reiterarem narrativas eurocêntricas e silenciamentos históricos, contribuem para a manutenção de um imaginário histórico que naturaliza desigualdades e hierarquias. Por outro lado, são também espaços potenciais de transformação, na medida em que podem incorporar novas perspectivas, ampliar vozes e tensionar o próprio código disciplinar.

Portanto, compreender o ensino de História em tempos de negacionismo exige deslocar o foco de uma crítica individualizada aos autores de materiais didáticos para uma análise mais ampla das estruturas culturais, escolares e disciplinares que sustentam determinadas narrativas. O desafio que se coloca à Didática da História e à Educação Histórica é justamente o de intervir nesse processo, promovendo uma aprendizagem histórica que rompa com o negacionismo didático e possibilite a construção de uma consciência histórica plural, crítica e inclusiva.

Nesse cenário, os materiais didáticos, especialmente aqueles aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tendem a alinhar suas estruturas narrativas, recortes temáticos e

sequências didáticas às prescrições da BNCC. Isso significa que a organização dos conteúdos, a seleção de sujeitos históricos, a definição das temporalidades e até mesmo as abordagens metodológicas presentes nos livros didáticos são, em grande medida, condicionadas pelas orientações do documento curricular. Assim, compreender a BNCC não é apenas um passo preliminar, mas uma condição fundamental para analisar criticamente os materiais didáticos contemporâneos.

Além disso, como apontam estudos sobre currículo, esse tipo de documento não se limita a prescrever conteúdos, mas expressa disputas, escolhas e relações de poder acerca do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas. A BNCC, portanto, revela uma determinada concepção de História — seus objetos, seus sujeitos, suas finalidades formativas, que tende a ser reproduzida, adaptada ou tensionada nos livros didáticos. Investigar essa concepção torna-se essencial para identificar continuidades e rupturas em relação às tradições historiográficas e pedagógicas, como a persistência de narrativas eurocêntricas ou a abertura para abordagens mais plurais e inclusivas.

Dessa forma, ao eleger a BNCC como objeto de análise, buscamos compreender quais visões de História são legitimadas no âmbito do currículo oficial brasileiro e como essas visões orientam a produção do conhecimento histórico escolar. Tal movimento nos permitirá, em etapas posteriores da pesquisa, analisar de forma mais consistente as coleções didáticas do Ensino Médio aprovadas no PNLD 2026–2029, identificando em que medida reproduzem, tensionam ou ampliam os sentidos de História propostos pela BNCC.

Em síntese, partir da análise da BNCC significa investigar o ponto de articulação entre política curricular, cultura escolar e produção didática, reconhecendo que é nesse entrelaçamento que se estruturam as narrativas históricas ensinadas nas escolas e, conseqüentemente, as possibilidades, ou limites de superação do negacionismo didático em sua dimensão segregacionista.

2 METODOLOGIA

Diante desse enquadramento teórico-metodológico, a análise da BNCC será conduzida a partir de um procedimento sistemático de leitura e categorização das competências, habilidades e objetos de conhecimento do componente curricular História para os anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, elaboramos um quadro analítico que busca evidenciar, por meio de quantificação e interpretação, a presença — ou a marginalização — de determinados sujeitos históricos na narrativa curricular. Organizado em três categorias: História do Mundo (Europa e Ocidente), História do Brasil e História da América, o quadro permite identificar a recorrência de referências à história das mulheres, dos povos indígenas e das populações africanas e afro-brasileiras, em contraste com a centralidade das narrativas políticas, eurocêntricas e masculinas. Tal procedimento não se limita à contagem de ocorrências, mas visa compreender como essas presenças são distribuídas e significadas no interior do documento, oferecendo

subsídios para problematizar as formas pelas quais o currículo oficial pode operar, ainda que de maneira não explícita, mecanismos de seleção, hierarquização e exclusão próprios do negacionismo didático em sua dimensão segregacionista.

As categorias de análise adotadas neste estudo concentram-se na identificação da presença de sujeitos históricos — especialmente mulheres, povos indígenas e populações africanas e afro-brasileiras — em relação à centralidade das narrativas eurocêntricas, políticas e masculinas. Trata-se, portanto, de um movimento analítico que busca não apenas verificar a existência desses sujeitos no currículo, mas compreender como sua participação é distribuída, hierarquizada e significada no interior da narrativa histórica proposta, evidenciando possíveis assimetrias que revelam a predominância de determinados referenciais em detrimento de outros.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 1 – Análise da BNCC (História – Anos Finais do Ensino Fundamental)

Categoria	Unidade de análise	Referências à História das Mulheres	Referências a Indígenas	Referências a Africanos/Afro-brasileiros	Referências à Europa/Política/Masculina	Interpretação
1. História do Mundo (Europa e Ocidente)	Habilidades + objetos de conhecimento	Baixa (≈ 3–5 ocorrências pontuais)	Muito baixa (≈ 1–2 indiretas)	Baixa (≈ 3–4, geralmente ligadas à escravidão)	Muito alta (≈ 70–80% das habilidades)	Predomínio da narrativa eurocêntrica clássica (Antiga–Medieval–Moderna–Contemporânea), centrada em processos políticos, econômicos e protagonismo masculino. Presença marginal de outros sujeitos.
2. História do Brasil	Habilidades + objetos de conhecimento	Baixa-moderada (≈ 6–8, ainda pouco desenvolvidas)	Moderada (≈ 10–12, sobretudo no período colonial e contemporâneo)	Moderada-alta (≈ 12–15, com destaque para escravidão e cultura afro-brasileira)	Alta (≈ 60% ainda centrada em elites políticas, Estado e processos institucionais)	Maior presença de diversidade em função das legislações (Lei 10.639/03 e 11.645/08), porém ainda subordinada a narrativas estruturadas por processos políticos e coloniais.
3. História da América	Habilidades + objetos de conhecimento	Muito baixa (≈ 2–3)	Baixa-moderada (≈ 6–8, especialmente	Baixa (≈ 4–6, vinculadas ao sistema colonial)	Alta (≈ 65–75%, com foco em colonização europeia e independências)	A América aparece majoritariamente a partir da

NEGACIONISMO DIDÁTICO SEGREGACIONISTA: SILENCIAMENTOS NA NARRATIVA DIDÁTICO-
HISTORIOGRÁFICA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Categoria	Unidade de análise	Referências à História das Mulheres	Referências a Indígenas	Referências a Africanos/Afro-brasileiros	Referências à Europa/Política/Masculina	Interpretação
			América pré-colombiana)			colonização europeia, com relativa visibilidade indígena inicial, mas posterior apagamento.

Fonte: quadro elaborado pela autora (2026)

A análise realizada evidencia que, embora a BNCC se apresente como um documento orientado por princípios de diversidade, equidade e inclusão, ela ainda reproduz, em sua organização interna, uma estrutura narrativa fortemente vinculada ao código disciplinar tradicional da História, historicamente constituído a partir da centralidade europeia, política e masculina. Essa permanência torna-se visível quando se observa a forma como os conteúdos são distribuídos e organizados ao longo das diferentes unidades temáticas.

No âmbito da História do Mundo, nota-se a manutenção da tradição quadripartidária: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, estruturada a partir de processos europeus que conferem protagonismo majoritário a sujeitos masculinos, elites políticas e agentes institucionais. Já na História do Brasil, embora se identifiquem avanços decorrentes da incorporação das demandas legais relacionadas à educação das relações étnico-raciais, especialmente após as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, os sujeitos indígenas, afro-brasileiros e as mulheres ainda aparecem, em grande medida, em posições secundárias ou circunscritos a temas específicos, não assumindo papel estruturante na narrativa histórica proposta. No que se refere à História da América, observa-se uma configuração intermediária: há um reconhecimento inicial das populações indígenas no período pré-colonial, mas a narrativa rapidamente se reorganiza em torno da colonização europeia, deslocando esses sujeitos para posições marginais.

Essa distribuição desigual não indica a ausência desses grupos, mas revela uma assimetria na forma como são incorporados à narrativa curricular. É precisamente nesse ponto que se sustenta o argumento central deste estudo: o negacionismo didático em sua dimensão segregacionista não opera pela eliminação explícita de sujeitos históricos, mas por meio de uma presença desigual, subordinada e hierarquizada, que limita sua visibilidade e protagonismo na construção do conhecimento histórico escolar.

4 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a presença fragilizada de mulheres, povos indígenas, africanos e afro-brasileiros no interior das categorias analisadas da BNCC não se configura como uma simples lacuna ou insuficiência pontual, mas como expressão de uma lógica mais

profunda de organização do conhecimento histórico escolar. Trata-se de uma forma específica de negacionismo que não se manifesta pela negação explícita dos fatos ou da existência desses sujeitos, mas por sua inserção desigual, subordinada e frequentemente marginal na narrativa didático-historiográfica. Nesse sentido, sustenta-se que tal fragilidade constitui um tipo de negacionismo interpretativo em sua dimensão didática e segregacionista, na medida em que segrega esses sujeitos do conjunto da narrativa histórica, impedindo que sejam reconhecidos como agentes estruturantes dos processos históricos.

Essa forma de negacionismo opera por meio de mecanismos sutis de seleção, hierarquização e organização narrativa, que mantêm a centralidade de uma história eurocêntrica, política e masculina, ao mesmo tempo em que relegam outros sujeitos a espaços temáticos específicos ou secundários. Assim, ainda que presentes no currículo, mulheres, indígenas e populações afrodescendentes não ocupam posições de protagonismo equivalentes, o que compromete a construção de uma compreensão histórica plural e crítica por parte dos estudantes. Tal dinâmica reforça desigualdades epistemológicas e simbólicas, ao limitar as possibilidades de identificação, pertencimento e reconhecimento histórico.

Diante desse cenário, torna-se necessário e urgente ampliar o debate sobre o negacionismo para além de suas formas mais evidentes, incorporando a análise do negacionismo interpretativo em sua dimensão didática segregacionista. Isso implica reconhecer que a disputa em torno do passado não se dá apenas no plano da veracidade factual, mas também na forma como os sentidos são construídos, organizados e ensinados. Ao problematizar essas estruturas narrativas, abre-se caminho para a construção de alternativas que tensionem o código disciplinar vigente e promovam uma reconfiguração da escrita didática da História.

Nesse horizonte, a Didática da História e a Educação Histórica assumem um papel fundamental, ao oferecerem referenciais teóricos e metodológicos capazes de sustentar a elaboração de narrativas mais inclusivas, críticas e plurais. Trata-se, portanto, não apenas de ampliar a presença de determinados sujeitos, mas de reconstruir didaticamente a narrativa histórica, de modo a reconhecer a diversidade de experiências humanas como constitutiva da própria história. Esse movimento é condição essencial para a formação de uma consciência histórica que contribua para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a superação das desigualdades.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. Os campos da História: uma introdução às especialidades da História. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 16, p. 17–35, dez. 2004.

BONETE, Wilian Junior; MANKE, Lisiane Sias; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. O ensino de história e os desafios do tempo presente: disputas de narrativas, mídias sociais e negacionismos. **Aedós**, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 6-14, 2023.

BONETE, Wilian Junior; RAMOS, Márcia Elisa Teté; SZLACHTA, Arnaldo (org.). **Didática da História e ensino de História**: pesquisas, abordagens e perspectivas. Volume 2. Ananindeua: Editora Cabana, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 abr. 2026.

COHEN, Stanley. **States of denial**: knowing about atrocities and suffering. Cambridge: Polity Press, 2001.

GOMES, Sally Ramos; ZAMORA, Maria Helena. Negacionismo: definições, confusões epistêmicas e implicações éticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 30, e24008, 2024.

MORENO, Jean Carlos. Ensino de História: antigos e novos desafios. **Diálogos**, v. 22, n. 3, p. 55-60, 2018.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

RAMOS, Márcia Elisa Teté (org.). **Ensino de História**: usos de fontes em sala de aula. Maringá: Edições Diálogos, 2019.

SAVELSBERG, Joachim J. Violações de direitos humanos, lei e memória coletiva. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 13-37, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **História & Ensino**, Londrina, v. 11, p. 35-48, 2005.

SILVA, Matheus Oliveira da. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? **Boletim Historiar**, n. 23, p. 85-106, 2018.