



Currículo de História para o Ensino Médio no Estado do Paraná: Educação Histórica e práxis docente pós-colonial

*History Curriculum for High School in the State of Paraná:
Historical Education and postcolonial teaching praxis*

André Luiz da Silva Cazula

 <https://orcid.org/0000-0002-2867-9663>
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Geyso Dongley Germinari

 <https://orcid.org/0000-0002-4797-7113>
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Resumo: O presente artigo problematiza a práxis docente pós-colonial a partir do currículo do Ensino Médio para a disciplina de História, realiza reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e sobre o Referencial Curricular Paranaense para o Ensino Médio – RCP (2021). Para tanto, aborda determinadas construções da modernidade, a colonialidade e a manutenção do modo de produção capitalista. A Educação Histórica é um campo de investigação que une as experiências dos professores com a Ciência da História, ela realiza uma aproximação com o ofício do historiador. O pensamento pós-colonial, dentre seus objetivos, almeja subverter as lógicas eurocêntricas de ver o mundo. Nesta perspectiva, não trabalha com conteúdos defasados, patriarcais e androcêntricos, mas visa combater o etnocentrismo. A partir de conteúdos indicados para a sala de aula pelo RCP (2021), são discutidas perspectivas pós-coloniais para a promoção da aprendizagem histórica, considerando que a parte específica de História deste currículo oficial apresenta o campo da Educação Histórica como possibilidade de ensino.

Palavras-chave: Educação Histórica. Pós-colonialidade. Práxis docente.

Abstract: This article problematizes the postcolonial teaching praxis from the High School curriculum for the History subject, conducts reflections on the National Common Curricular Base – BNCC (2018) and about the Paraná Curriculum Reference to High School – RCP (2021). Therefore, approaches certain constructions of modernity, the coloniality and the maintenance of the capitalist mode of production. Historical Education is a field of research that unites the experiences of teachers with the Science of History, it realizes an approach with historian's work. The postcolonial thought, among its objectives, aims to subvert the eurocentric logic of seeing the world. Thus, it does not work with outdated, patriarchal and androcentric contents, but it aims to combat ethnocentrism. From contents indicated for the classroom by the RCP (2021), some postcolonial perspectives for the promotion of historical learning are discussed, considering that the specific part of History of this official curriculum presents the field of Historical Education as a teaching possibility.

Keywords: Historical Education. Postcoloniality. Teaching praxis.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

A presença da colonialidade

A modernidade pode ser concebida de várias maneiras. Resumidamente, o homem moderno possui linguagem e racionalidade, encontra-se na relação entre o universal e o particular, sustenta-se no empirismo, na construção de conhecimentos pautados na cientificidade (MELO, 2022). O *Homem* como centro da sociabilidade moderna, capitalista, começa a se formar no século XV, para sua sustentação se desenvolvem aparelhos ideológicos essenciais: “o Estado, o sistema jurídico e a concepção de igualdade formal, o sistema educativo e a socialização das novas gerações” (MELO, 2022, p. 96).

Em grande medida, padrões europeus são concebidos como verdades universais. A Europa é associada como berço do conhecimento científico, como padrão de intelectualidade, como norte para as transformações socioeconômicas e culturais, restando aos povos racializados características como impulsividade, selvageria ou inocência (SANTOS & LUCINI, 2022). Frantz Fanon aborda o *homo occidentalis*, que possui um inconsciente coletivo no qual o preto, a cor negra, simboliza o mal. “Na Europa, o preto tem uma função: representar os sentimentos inferiores, as más tendências, o lado obscuro da alma” (FANON, 2008, p. 162). Isto se espelha nos continentes colonizados.

A colonização do Brasil foi pautada na adaptação de um aparato legal para uma modernidade que legitima a desigual distribuição de riquezas. Pode-se dividir o tema da modernidade de acordo com duas posturas, de um lado, a visão eurocêntrica teleológica, de outro, uma perspectiva latino-americana pós-colonial. Para a primeira, o longo período da passagem da Idade Média para a Idade Moderna, do feudalismo para o capitalismo, foi o caminho para as *luzes*, tendo a Europa como o centro civilizado, de onde emana modelos de ciência, de política, de sociedade, de economia, etc.

Por outro lado, em perspectiva de cariz pós-colonial e latino-americana, é pertinente a crítica ao mito de que haja uma linha de continuidade entre um passado glorioso da cultura clássica greco-romana com a Europa como *centro do mundo*. Para Quijano (2005), a modernidade se inicia com o genocídio da população originária do continente americano, com consequente retirada de riqueza e exploração/escravização, que produziram *acumulação primitiva* para o desenvolvimento capitalista, fortalecendo o Estado como organizador dos interesses gerais da classe dominante.

O sistema do mundo moderno-colonial é construído sobre os alicerces de um conhecimento elaborado nas universidades europeias ocidentais, que justifica a dominação e exploração daqueles e daquelas que não fazem parte do mesmo modo de ser e de pensar dos colonizadores. Os conhecimentos, a cultura, modos de ser, atuar e pensar no mundo dos povos originários, foram inferiorizados e ocultados, processo que continua vivo no imaginário e pensamento ocidental, cristalizado na necessidade urgente de civilizar e modernizar os povos e sociedades. (MELO et. al., 2020, p. 2)

Nestes processos de poder, a reprodução cultural tem na escola uma base, que coopera para reduzir a população a força de trabalho a ser explorada. As reformas educativas neoliberais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), reforçam o ideal formativo humano para a manutenção da exploração e para a concentração de capital. Atualmente, com o diagnóstico de que as escolas estão longe da realidade dos alunos, as orientações curriculares sugerem a adaptação dos estudantes ao mercado de trabalho, em um processo que afasta o professor da criação de sua aula e o cerca de aulas prontas, mecanizando o trabalho para adaptar os alunos ao sistema instituído, num novo patamar da

crise do Ensino Médio.

A partir da BNCC (2018), o Estado do Paraná publicou em 2021, o Referencial Curricular para o Ensino Médio – RCP, que rompe com as Diretrizes Curriculares Estaduais de 2008, que indicavam o professor como construtor de seu Plano de Trabalho Docente – PTD. Hoje o RCP, orientando a implantação do Novo Ensino Médio, tem seus *programas* para a rede estadual de ensino, como o Livro de Registro de Classe On-line – LRCO, que dá aulas prontas ao corpo docente. Mesmo nas carreiras docentes, vemos avançar a particularização do trabalho. Em visão panorâmica, é retirado do professor o domínio que o mesmo deve exercer sobre o conteúdo do ensino, dessa forma, a ciência e o trabalho do professor se fragmentam.

O relacionamento entre mercado (e propriedade) e Estado (democracia), com o controle dos efeitos sociais da industrialização (modernização), influencia diretamente nos currículos. No caso do Brasil, a BNCC teve uma trajetória de formulação, no mínimo, polêmica. Foram três versões até a aprovação da etapa do Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e homologação pelo Ministério da Educação - MEC em dezembro de 2018. Conselheiras do CNE denunciaram a forma apressada da tramitação do processo, bem como suas incompletudes e limitações (AGUIAR, 2018).

Grosso modo, a BNCC propõe-se como o núcleo comum para a equidade. Defende o desenvolvimento de dez competências gerais na Educação Básica. Os itinerários formativos podem ser estruturados “com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados” (BRASIL, 2018, p. 477). Para a área de Ciências Humanas e Sociais - CHS, composta por Geografia, História, Sociologia e Filosofia, são apresentadas seis competências específicas. Para cada competência específica são indicadas de quatro a seis habilidades.

Para Elizabeth Macedo, a BNCC não é currículo, mas uma listagem de competências, dessa forma, sua prática fica comprometida, pois o *currículo em ação* precisa necessariamente de seu duplo, o *currículo formal* (MACEDO, 2018). Por sua vez, Alice Casimiro Lopes, tece argumentos contrários à centralidade curricular: “não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo” (LOPES, 2018, p. 25). Para Monica Ribeiro da Silva, ocorre o resgate de um empoeirado discurso, ela demonstra que a centralidade em competências já foi amplamente rechaçada. A definição de *competências* como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, pela sua proximidade com a ideia de competição e competitividade, para adequação ao mercado. “[...] não se permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige” (SILVA, 2018, p. 11).

Para o pesquisador Jean Carlos Moreno, em 2015, durante as discussões da primeira versão da BNCC, tentou-se interferir e alterar a lógica eurocêntrica e sua narrativa-mestra linear, mas o modelo *quadripartite* não foi superado. “O que é preciso buscar é o entendimento do porquê de tão longa permanência do tempo colonizado no ensino e na aprendizagem da História e encontrar caminhos concretos para sua superação” (MORENO, 2019, p. 100).

Educação Histórica e pós-colonialidade

A Educação Histórica como um campo de pesquisa teve seu início na década de 1960, no Reino Unido, com a aproximação das experiências dos professores em sala de aula com a Ciência da História. A partir de então, as investigações sobre as demandas práticas do ensino de História, na perspectiva que aproxima o processo didático com os procedimentos

do ofício do historiador, vem se ampliando. Parte-se do pressuposto de que existe uma cognição própria em História (SCHMIDT & URBAN, 2018).

O Projeto *Concepts of History and Teaching Approaches – CHATA*, ocorrido nos anos 1980, na Inglaterra, coordenado por Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alary Dickinson, foi importante para as definições da Educação Histórica. “O projeto investigou a influência dos métodos de ensino nas compreensões sobre o passado, ancorando-se na ideia de que aprender História, era aprender a pensar o passado historicamente” (SCHMIDT & URBAN, 2018, p. 10). As pesquisas realizadas neste projeto, acerca das relações entre conceitos substantivos (noções gerais como revolução, imigrações, entre muitas e noções particulares referentes a contextos próprios no espaço e no tempo, como histórias nacionais, regionais e locais, por exemplo) e ideias de segunda ordem (conceitos históricos, relacionados ao raciocínio e à lógica histórica), fundamentaram a elaboração da categoria de literacia histórica, que tem como finalidade a formação de uma consciência histórica mais complexa.

A literacia histórica exige um compromisso de indagação e um vocabulário de expressões com significado especializado. Compreende-se que ter consciência histórica avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina acadêmica, operar competências historiográficas e engendrar uma narrativa consistente da condição humana (BARCA, 2007).

Ainda nos anos 1980, na Alemanha, historiadores como Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, produziram trabalhos sobre a Didática da História, somando aos estudos acerca das práticas de ensino e aprendizagem, subsídios dedicados à percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica (SCHMIDT & URBAN, 2018). A Didática da História, como uma dimensão da teoria da História, que fornece o conceito de aprendizagem histórica para a Educação Histórica, é fundamentalmente ligada à prática da vida real. Nesse sentido, preocupa-se com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico. Ela tem por tarefa investigar, descritivo-empiricamente, a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente, “pois esta consciência é um fator essencial da auto-identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente” (BERGMANN, 1990, p. 30). Neste horizonte, a tarefa empírica é a investigação da elaboração da História no processo didático, como ela é recepcionada na formação de uma consciência histórica, considerando que as informações históricas são assimiladas: a) na história vivida e experimentada; b) história não vivida (transmitida, cientificamente ou não); c) História como disciplina específica (problemáticas, intenções, hipóteses, pressupostos, teorias, métodos, categorias e resultados) (BERGMANN, 1990).

“A Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, que é a formação da consciência histórica” (RAMOS & CAINELLI, 2015, p. 13). Como área do conhecimento, focaliza o desenvolvimento do pensamento dos indivíduos por meio dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, “está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado” (RAMOS & CAINELLI, 2015, p. 13). “As DCE de História, no Estado do Paraná, publicadas em 2008, apresentam uma fundamentação a partir de novos pressupostos teóricos e metodológicos baseados na Educação Histórica” (DIAS e CAINELLI, 2020, p. 4). O Referencial Curricular Paranaense para o Ensino Médio – RCP (2021), para a disciplina de História, segue propondo a Educação Histórica.

São aqui apresentados, brevemente, alguns pressupostos que associam o processo de ensino-aprendizagem do componente história às especificidades do fazer histórico. Conforme apresentado por Schmidt e Urban (2016), o

conhecimento histórico é o ponto inicial para a efetivação dos processos da aprendizagem a partir da formação da consciência histórica. (PARANÁ, 2021, p. 647)

As reflexões sobre o uso do saber histórico, seu significado e ação na vida cotidiana, para cidadania e justiça, fazem parte dos enfoques da Educação Histórica. Rüsen apresenta uma matriz curricular que incentiva o ensino de História a partir das carências de orientação na vida prática, para percorrer a ciência especializada em perspectivas de interpretação, métodos e formas, e retornar como orientação temporal na vida prática, com o saber histórico proporcionando complexidade e maior refinamento para a consciência histórica individual (RÜSEN, 2010a). Todos possuem consciência histórica. Rüsen distingue quatro tipos de consciência histórica: tradicional (aceitação de tradições como orientações estabilizadoras da vida prática); exemplar (experiências temporais como regras gerais); crítica (capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado) e genética (orientação temporal da própria vida prática, com o emprego produtivo da assimetria entre experiência do passado e expectativa de futuro) (RÜSEN, 2010b). “O objetivo é uma consciência crítico-genética, onde a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente” (SCHMIDT & URBAN, 2018, p. 27). Pretende-se um ensino de História que utiliza a subjetividade dos discentes, a historiografia, fontes históricas diversas, conceitos da Ciência Histórica, e relativiza o material didático.

A professora Adriana Conceição busca diálogos possíveis entre Educação Histórica, Didática da História e Pensamento pós-colonial, “um olhar sensível e comprometido com os coletivos subalternizados pelas lógicas hegemônicas” (CONCEIÇÃO, 2021, p. 2). Para ela, “somos afetados por culturas históricas que pouco nos conduzem à uma consciência histórica problematizadora e reconhecedora, neste caso, dos processos de formação do estado nacional brasileiro – colonizador e racista” (CONCEIÇÃO, 2021, p. 9).

O colapso da pós-modernidade também engrossou a voz da dúvida sobre o sentido da História. Mas, acredito que este estado de alerta fortaleceu a necessidade dos desvios. Creio que os aportes da Educação Histórica e da Didática da História apresentam-se como uma das rotas de evasão, se colocados em diálogo com os pensamentos decoloniais, de modo a ampliar e divulgar outras formas de se produzir narrativas sobre o passado. (CONCEIÇÃO, 2021, p. 5)

Para Rüsen, valores e normas são usados na inculcação de narrativas-mestras de histórias políticas, positivistas e tradicionais. Podemos acrescentar patriarcais, brancas, etnocêntricas e androcêntricas. Uma maneira usual de se fazer aceitar valores e normas dessas narrativas-mestras é por meio do etnocentrismo. “Resumindo, etnocentrismo significa inscrever valores positivos na imagem histórica de si mesmo e valores negativos e menos positivos na imagem dos outros” (RÜSEN, 2012, p. 284).

Enfim, o êxito da Europa Ocidental em transformar-se no centro do moderno sistema-mundo, (...), desenvolveu nos europeus um traço comum a todos os dominadores coloniais e imperiais da história, o etnocentrismo. Mas no caso europeu esse traço tinha um fundamento e uma justificação peculiar: a classificação racial da população do mundo depois da América. A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores. (QUIJANO, 2005, p. 121)

O etnocentrismo é uma estratégia cultural difundida em narrativas-mestras para efetivar a identidade coletiva distinguindo o seu próprio povo de outros. A lógica dessa distinção pode ser definida de modo triádico: (a) valores: o bem e o mal, com valores positivos em si mesmo e valores negativos nos outros; (b) continuidade teleológica: a ideia da origem ao longo do tempo; (c) mundo monocêntrico: a perspectiva de que onde se vive é o centro do mundo e quanto mais longe, mais estranho. Correspondentes a esses três princípios do etnocentrismo, existem três princípios de superação: (a) no lugar da avaliação desigual o “princípio da equidade”, o princípio do mútuo reconhecimento das diferenças, um inter-relacionamento equilibrado com atribuição de qualidade normativa. Há a necessidade de integrar experiências históricas negativas na narrativa-mestra do nosso próprio grupo; (b) em relação à continuidade teleológica a alternativa é a reconstrução da cadeia temporal das condições de possibilidade, reforça elementos da contingência, ruptura e descontinuidade na experiência histórica; (c) para a monoperspectiva espacial a alternativa não etnocêntrica é a exposição da multiperspectividade e do policentrismo (RÜSEN, 2009).

O eurocentrismo é um culturalismo no sentido que supõe a existência de invariantes culturais que dão forma aos trajetos históricos dos diferentes povos, nesse ponto é antiuniversalista, porque não se interessa em descobrir as leis gerais da evolução humana, pois é um universalismo que propõe apenas o modelo ocidental como única solução. Amin (1989) define o etnocentrismo, ou ocidentalismo, como um fenômeno especificamente moderno, que tem suas raízes no Renascimento e constitui uma dimensão da cultura e da ideologia do mundo capitalista moderno. O autor apoia a busca por uma teoria social não eurocêntrica. Para ele, Hitler chegou a estender aos europeus não alemães o racismo geral dos europeus com respeito aos demais, colocando que após 1945, a consciência europeia comum se sobrepõe às consciências nacionais e locais, tendo a Grécia antiga como a ancestralidade do Ocidente (AMIN, 1989).

A Educação Histórica entende que as universalidades das narrativas-mestras precisam ser contextualizadas, refletidas criticamente pelas consciências históricas e dialogadas de acordo com as carências oriundas da vida prática.

Uma educação antirracista precisa passar por um enfrentamento historiográfico e teórico, uma reflexão de base epistêmica. Precisamos subverter as lógicas eurocêntricas de ver o mundo. Autoras e autores do sul global mostram que a História tem marcas e cores que não são explicadas totalmente pelas bases eurocêntricas, mesmo que em um momento inicial tenham servido de base para a sustentação da compreensão da luta de classes no campo brasileiro. (CONCEIÇÃO, 2021, p. 7-8)

Com a aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*), se tornou dever a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação brasileira. A legislação abre caminho para a construção de uma educação antirracista, pautada no diálogo intercultural.

[...] que pretende evidenciar outras formas de ver e pensar o mundo, a partir dos olhares dos povos historicamente inferiorizados, considerados como não produtores de conhecimento como indígenas, africanos, afrobrasileiros, quilombolas, mulheres, etc., que passam a ter suas cosmovisões consideradas como legítimas. (SANTOS & LUCINI, 2022, p. 3-4)

Tendo em mente a multiplicidade de visões de mundo, ao lermos a nona competência da Educação Básica da BNCC, citada abaixo, indagamos sobre como realmente conquistar um ensino pós-colonial em História.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

Parte desta tarefa seria beneficiada com o aumento da diversidade de autores referenciais nos currículos, programas, materiais didáticos e demais materiais (RAUEN, 2020). A reprodução da hierarquização racial também ocorre a partir dos currículos que não contemplam a diversidade cultural brasileira, reforçando estereótipos negativos, também em livros didáticos a narrativa colonial ainda é reproduzida, “uma educação pautada na inferiorização dos povos racializados, uma das práticas que fundam o colonialismo nas Américas” (SANTOS & LUCINI, 2022, p. 2).

No Brasil, Vera Candau analisa relações entre escola e práticas interculturais, defendendo que é preciso a incorporação da perspectiva intercultural no cotidiano escolar.

Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes. (CANDAU, 2016, p. 807)

A partir da visão da interculturalidade crítica, Candau apresenta um conceito de educação intercultural, que parte da afirmação da diferença como riqueza. É preciso superar o “daltonismo cultural”, que favorece o caráter monocultural da cultura escolar. “O ‘daltonismo cultural’ tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões” (CANDAU, 2016, p. 816). Não podemos viver cotidianamente com a multiculturalidade e silenciá-la. “A interculturalidade significa uma transformação radical da sociedade em todos os âmbitos, partindo da participação de todos os grupos sociais e culturais excluídos pelo processo moderno-colonial”. (MELO et. al., 2020, p. 2). “Implica ainda que os diferentes grupos sociais e culturais sejam considerados em um diálogo de igualdades, rumo à construção de uma sociedade melhor e mais justa” (MELO et. al., 2020, p. 11).

A Educação Histórica e a interculturalidade se combinam para pensar a (re)construção da História em um panorama pós-colonial. Consideramos que a Educação Histórica possui grande compromisso com o processo criador, com a verossimilhança. Não há problema em dar novas luzes e novos entendimentos para o conhecimento. Precisamos ensinar como e porque o historiador define determinada História e exemplificar o exercício de dar racionalidade e confiança na construção metodológica do tempo. Passemos agora a buscar como a Educação Histórica pode dialogar com a pós-colonialidade a partir do RCP (2021).

Possibilidades pós-coloniais para o ensino de história a partir do RCP

É um desafio acompanhar a implantação do RCP. “As escolas podem tanto favorecer relações de dominação, reforçar o racismo e a discriminação entre grupos e pessoas, mas também podem, se houver empenho, reeducar e promover o respeito, o reconhecimento da diversidade e o convívio construtivo” (SANTOS & LUCINI, 2022, p. 8). Ocorreram tentativas de avanços a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais de 2008, mas no desenrolar das aulas percebe-se que a categoria tempo não se constitui como base para a construção do conhecimento histórico, bem como “uma ruptura maior com a linha do tempo conduzida pela ação europeia ainda não se tornaria predominante” (MORENO, 2019, p. 107), com a História apenas no passado, distante da realidade dos alunos. Conforme a Educação Histórica, o conteúdo da disciplina deve ser significado no presente e também proporcionar reflexões históricas sobre o futuro.

No RCP, para a área CHS, enfatiza-se a aplicação do conteúdo na vida real. “Um dos elementos que fundamentam a proposta do Novo Ensino Médio é o protagonismo dos estudantes” (PARANÁ, 2021, p. 34). Em pesquisa quantitativa apresentada pelo RCP, que entrevistou um total de 283.544 estudantes do Ensino Médio, apenas 8,6% dos entrevistados responderam que conseguem conectar o que aprendem no colégio com a própria vida. O documento coloca o Ensino Médio como estranho e não positivo aos estudantes. Para o mesmo número total de entrevistados a opção Ciências Humanas e Sociais foi a menos escolhida enquanto interesse de estudos, com apenas 38.041 respostas, sendo que a Formação Técnica e Profissional está na primeira colocação, com 139.308 respostas. Percebemos que o texto introdutório, com a pesquisa demonstrada, busca valorizar a formação técnica.

As discussões sobre as possibilidades do que se ensinar em História, neste artigo, apresentam conteúdos passíveis de serem abordados, sem aprofundá-los como planos de aula. Todavia, evidenciam a não proibição de temas importantes para a ampliação dos pontos de vistas pós-coloniais na sociedade brasileira.

No tópico *Competências específicas da área como direitos de aprendizagem para a formação integral* são apresentados seis quadros, um para cada uma das seis competências específicas da área CHS, contendo as *Habilidades* e os respectivos *Objetos do Conhecimento*. Para a *Competência específica 1* e *Competência específica 5* o tema *Processos colonialistas e imperialistas* consta como *objeto do conhecimento*. Nos assuntos deste tema, como defende Quijano (2005), não citado no RCP, é crucial evidenciar os danos causados à população originária e aos recursos naturais do continente americano, bem como valorizar as diferentes culturas dos sujeitos latino-americanos. Dessa forma, os assuntos indicados no RCP para o Ensino Médio devem ser trabalhados sem enaltecimento dos europeus.

Na parte específica de História, as *Competências específicas* da área CHS são definidas como *Unidades Temáticas* e apresentam indicação de conteúdos. Destacamos a seguir quatro das seis *Unidades Temáticas* para a História e um texto de aprofundamento da área CHS.

A parte da área do conhecimento CHS do RCP traz a seguinte *Competência específica* 2:

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e

igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. (PARANÁ, 2021, p. 579)

A competência acima envolve a *Habilidade* “Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, [...] grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais” (PARANÁ, 2021, p. 579), contém o *Objeto do conhecimento* “Brasil Republicano e formação do povo brasileiro” (PARANÁ, 2021, p. 579).

Na parte específica de História a *Competência específica 2* surge como *Unidade Temática 2*: “Tecnologia, Relações de Alteridade e Diversidade” (PARANÁ, 2021, p. 651). A *colonização da América: séculos XV e XVI* aparece indicada como conteúdo. Todavia, nesta Unidade Temática, a coluna de sugestões de conteúdos quase não aborda o contemporâneo, vai até o século XIX. Neste ponto, vale destacar o protagonismo do professor como selecionador dos conteúdos, e como responsável pela ligação da matéria de ensino abordada com a vida prática.

Na orientação geral da área CHS para a *Competência específica 4*, “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (PARANÁ, 2021, p. 582), na *Habilidade* “Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho [...]” (PARANÁ, 2021, p. 583), aparecem os *Objetos de aprendizagem*: *Democracia e Cidadania* e *A violação das liberdades civis e individuais e dos Direitos Humanos*.

Na parte própria de História, para a *Competência específica 4* tem-se a *Unidade temática 4*, “Relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas” (PARANÁ, 2021, p. 660), constando na coluna de sugestões de conteúdos: *Trabalho escravo indígena e africano no Brasil; Trabalhadores assalariados: organização do trabalho e luta por direitos; As mulheres trabalhadoras e as lutas por direitos; Brasil na Nova República (1989 - ...)*. Estes conteúdos favorecem a elucidação dos processos de exploração da colonização brasileira, pois podem abordar as raízes da estratificação social e das diferenças econômico-sociais, bem como podem levar à reflexão sobre as condições atuais das desigualdades.

Para a *Competência específica 5*, “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdades e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (PARANÁ, 2021, p. 583), tem-se quatro *Habilidades*, que indicam dois *Objetos do conhecimento*: “Preconceito étnico-racial; Desigualdades sociais e lutas por direitos iguais” (PARANÁ, 2021, p. 583-584).

Nas orientações para História manifesta-se a *Unidade Temática 5*, “Cidadania e Direitos Humanos: O combate à injustiça, ao preconceito e à violência” (PARANÁ, 2021, p. 663). “Esta unidade temática tem como objetivo minimizar as relações de violência e discriminação que permeiam a sociedade contemporânea” (PARANÁ, 2021, p. 663). Para o *Objeto do conhecimento* “Preconceito étnico-racial” são três sugestões de conteúdos: “Mito da democracia racial; Movimento negro nos Estados Unidos; Trajetória abolicionista e resistência do Movimento negro no Brasil” (PARANÁ, 2021, p. 664) e para o *Objeto do conhecimento* “Desigualdades sociais e lutas por direitos iguais” são sete sugestões de conteúdos: “Lei de Terras de 1850; Vida dos recém-libertos após abolição da escravidão; Movimento feminista; Movimento LGBTQIA+; Questões indígenas contemporâneas; Contracultura e o movimento *hippie*; Movimentos sócio-políticos de acesso à terra e moradias” (PARANÁ, 2021, p. 664). Estas matérias fomentam a pós-colonialidade, pois o ensino de História deve combater o etnocentrismo e estes temas não fazem parte de um arcabouço

masculino, branco e patriarcal.

A *Competência específica 6* aborda a cidadania participativa:

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (PARANÁ, 2021, p. 584)

A competência acima possui a *Habilidade* “Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes [...] ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual” (PARANÁ, 2021, p. 584), com os seguintes *Objetos do conhecimento* “Trabalho escravo indígena e africano no Brasil; Processo abolicionista” (PARANÁ, 2021, p. 584). Porém, a *Unidade Temática 6* “Indivíduo e sociedade: participação política no debate público” (PARANÁ, 2021, p. 666), não traz conteúdos ligados diretamente ao indígena e ao africano no Brasil. Por mais que haja ausência de ligação dessa competência específica com a unidade temática da disciplina, as pautas indígenas e afro-brasileiras podem ser debatidas nos conteúdos apontados *Governos Populistas no Brasil (1945 – 1964)* e *Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964 – 1985)*, pois não há História do Brasil sem os indígenas e afro-brasileiros.

O RCP apresenta ainda os textos de aprofundamento dos Itinerários Formativos. O aprofundamento na área CHS traz a Unidade Temática *Racismo estrutural, Indústria cultural e exclusão social na sociedade contemporânea*, que indica o trabalho com a interseccionalidade, com referência em Carla Akotirene. “Outra forma de iniciar a discussão sobre preconceito e diversidade é a de sustentá-la no conceito de interseccionalidade, como uma categoria teórica que focaliza múltiplos sistemas de opressão, articulando raça, gênero e classe especificamente” (PARANÁ, 2021, p. 1016).

São ricas as possibilidades de se ensinar História na perspectiva da Educação Histórica e da Pós-colonialidade. “Decolonizar a educação implica que os atores do processo educativo sejam construtores ativos desse processo” (MELO et. al., 2020, p. 11). É errônea a concepção do professor como replicador. É crucial o professor criador, que não dissocia teoria e prática. As seleções e abordagens de temas são tarefas dos professores que vivem a realidade individual de cada turma. Os conteúdos históricos no horizonte pós-colonial não são desvios dos conteúdos exigidos nos concursos vestibulares, pelo contrário, cooperam para o desenvolvimento de alta criticidade, tão exigida pelos currículos oficiais.

Considerações finais

Notamos que minimamente há indicação de conteúdos plausíveis para um ensino pós-colonial, por mais que não seja de forma direta. Todavia, o Novo Ensino Médio, a BNCC e o RCP focam a formação técnica e profissional, com a área de Ciências Humanas e Sociais podendo ocupar um espaço mínimo nos itinerários formativos. No Estado do Paraná vem ocorrendo aumento da demanda do controle da autonomia docente. Podemos questionar: A Educação Histórica, indicada pelo RCP para História, conseguirá ser práxis docente pós-colonial diante do documento como um todo e diante da estrutura da educação escolar?

A pós-colonialidade pode ser perspectivada pela Educação Histórica. Considerando a educação escolarizada como amenizadora das desigualdades e agente para diminuição de violências, os conteúdos escolares aos alunos ganham potencial de orientação ao serem pós-coloniais. Neste caso, os conteúdos devem ser desenvolvidos em harmonia com a

significação da pós-colonialidade, no combate ao etnocentrismo, precisam proporcionar ao discente a reflexão de como são construídas as versões históricas. O conteúdo histórico no horizonte pós-colonial é um dos pontos de partida possíveis para a realização de práticas escolares interculturais.

Conforme o foco no desenvolvimento do currículo, se o que o capitalismo impõe é um trabalho dividido, flexível e instável, os conteúdos não exigem qualidade científica na formação. Diante desse contexto estrutural, as metodologias proporcionadas pela Educação Histórica e os conteúdos em perspectivas pós-coloniais, podem ser forjados para um processo de ensino e aprendizagem que proporcione consciência do real e da capacidade de práxis interventiva e transformadora.

O recebimento de conteúdos condensados em *links* para vídeos, apresentações, provas, não coopera com o professor autor, mas com o professor reprodutor. Por outro lado, a BNCC e o RCP são documentos um tanto acadêmicos, de difícil recomposição para uso escolar, gerando listas de conteúdos *versus* competências. Não é preciso abranger todo o conteúdo para uma promoção do aprendizado histórico. A práxis docente é que deve filtrar o que se ensina. Deve-se promover a autonomia docente, dando melhores condições e tempo para os professores. Existe a necessidade de motivar o exercício da intelectualidade, e não de acomodar o professor como mero apresentador de tópicos. É preciso empoderar o professor. Na perspectiva da Educação Histórica, o professor precisa saber como se constrói o conhecimento histórico para conseguir ensinar História. Nesta linha científica das temporalidades, o potencial da consciência histórica se amplia, o que viabiliza o entendimento da História no horizonte pós-colonial e o fortalecimento de coletivos em prol de transformações na sociedade.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declaração de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva & DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22. Disponível em <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 14 de maio de 2022.

AMIN, Samir. *El eurocentrismo: Crítica de una ideología*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 1989.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, n. 1, p. 115-126, 2007. Disponível em <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>>. Acesso em 14 de maio de 2022.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, vol. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 46, n. 161, p. 802-820, 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 20 de junho de 2022.

CONCEIÇÃO, Adriana Angelita da. A consciência histórica em questão: breves reflexões decoloniais envolvendo o ensino das relações étnico-raciais e a educação do campo. In: *Anais do XII Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Belém: UFPA-PA/ABEH, 2021, p. 1-13.

DIAS, Sueli de Fátima & CAINELLI, Marlene Rosa. Ensino de História: Educação Histórica no contexto de mudanças das práticas pedagógicas (Paraná, 2008). *Educação*, vol. 45, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/36242/pdf>>. Acesso em 15 de setembro de 2022.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5663273/mod_resource/content/1/%5BAULA%20%5D%20Fanon_Peles%20Negras%20M%C3%A1scaras%20Brancas.pdf>. Acesso em 05 de novembro de 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva & DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27. Disponível em <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 14 de maio de 2022.

MELO, Alessandro de. *Crítica da ideologia humanista em educação: contribuições do marxismo althusseriano*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_5804375132be49e5907bda972a834499.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2022.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora; DOMINICO, Eliane. Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil. *Acta Scientiarum*, vol. 42, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/43470/751375149357>>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo é o que? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva & DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 14 de maio de 2022.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. *InterMeio*, vol. 25, n. 49, p. 97-117, 2019. Disponível em <<file:///C:/Users/User/Downloads/9343-Texto%20do%20artigo-30360-1-10-20191125.pdf>>. Acesso em 16 de maio de 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná. *Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná*. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf>. Acesso em 14/05/2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur>>

sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2023.

RAMOS, Márcia Elisa Teté & CAINELLI, Marlene. A Educação Histórica como campo investigativo. *Diálogos*, vol. 19, n. 1, p. 11-27, 2015. Disponível em: <<https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33801>>. Acesso em 14 de maio de 2022.

RAUEN, Margarida Gandara. Currículo, leituras e sistemas de discriminação: há alternativas? *Interfaces*, vol. 11, n. 4, p. 283-294, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6700>. Acesso em 14 de maio de 2022.

RÜSEN. Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

RÜSEN. Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR; 2010b, p. 41-49.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, vol. 2, n. 2, p. 163–209, 2009. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>>. Acesso em 14 de maio de 2022.

RÜSEN. Jörn. Cultura: Universalismo, relativismo ou o que mais? *História & Ensino*, vol. 18, n. 2, p. 281-291, 2012. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13263>>. Acesso em 17 de setembro de 2022.

SANTOS, Andréia Teixeira dos & LUCINI, Marizete. Decolonialidade, Ensino de História e Educação da Relações Étnico-Raciais. *Cadernos Cajuína Revista Interdisciplinar*, vol. 7, n. 2, p. 1-14, 2022. Disponível em: <<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/577>>. Acesso em 03 de novembro de 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica? *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica – RIBEH*, vol. 01, n. 1, p. 07-31, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, vol. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 14 de maio de 2022.

Notas de autoria

André Luiz da Silva Cazula é mestre em História Social pela UEL. Doutorando em Educação pela UNICENTRO. Agente Universitário da UENP. E-mail: cazula@uenp.edu.br

Geyso Dongley Germinari é doutor em Educação pela UFPR. Professor do Departamento de História e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e História da UNICENTRO. E-mail: geysog@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

CAZULA, André Luiz da Silva; GERMINARI, Geysa Dongley. Currículo de História para o Ensino Médio no Estado do Paraná: Educação Histórica e práxis docente pós-colonial. *Sæculum – Revista de História*, v. 28, n. 48, p. 194-207, 2023.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 28/01/2023.

Modificações solicitadas em 13/03/2023.

Aprovado em 17/05/2023.