Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

OPEN ACCESS

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32080

# A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO PARANAENSE: REDUÇÃO, ADAPTAÇÃO E REORIENTAÇÃO

## THE HISTORY COURSE IN PARANÁ'S NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM: REDUCTION, ADAPTATION, AND REORIENTATION

**Ana Carolina Rocha Batista**[1]
**Jean Carlos Moreno**[2]

RESUMO: Esta pesquisa analisou os impactos da reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) sobre o ensino de História no estado do Paraná, a partir da comparação entre as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE, 2008) e o Referencial Curricular Paranaense (RCP, 2021). Enquanto a DCE foi construída coletivamente com professores e organizava os conteúdos em eixos temáticos, sendo eles: relações de trabalho, poder e cultura que permitiam articulações entre diferentes períodos históricos, o RCP, alinhado à BNCC, conta com seis unidades temáticas que além dos conteúdos prioriza competências e habilidades específicas. A análise revela diferenças importantes. No novo currículo há a ampliação da História da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas, e a inclusão de uma unidade inteira dedicada ao combate ao preconceito e aos direitos humanos. Ambos os documentos sofrem com a extensão excessiva de assuntos, mas o RCP agrava o problema ao romper com a lógica temática que integrava o conhecimento histórico. Além disso, a autonomia docente, que na DCE era exercida por meio do Plano de Trabalho Docente, fica restrita no novo modelo pela rigidez das unidades e pelo controle exercido através das plataformas digitais. Conclui-se que, embora o RCP atualize pautas sociais importantes, sua fragmentação e as condições precárias de implementação, com as novas tecnologias de controle e avaliação, comprometem a formação histórica dos estudantes, distanciando a escola de sua função de formar cidadãos críticos e conscientes de seu tempo.



**Palavras-chave**: Ensino Médio. Ensino de História. Currículo.

ABSTRACT: This study analyzed the impacts of the New High School Reform (Law No. 13,415/2017) on the teaching of history in the state of Paraná, based on a comparison between the State Curriculum Guidelines (DCE, 2008) and the Paraná Curriculum Framework (RCP, 2021). While the DCE was developed collectively with teachers and organized content into thematic areas—namely, labor relations, power, and culture—which allowed for connections between different historical periods, the RCP, aligned with the BNCC, consists of six thematic units that prioritize specific competencies and skills in addition to content. The analysis reveals significant differences. The new curriculum expands coverage of African history and Afro-Brazilian and Indigenous cultures, and includes an entire unit dedicated to combating prejudice and promoting human rights. Both documents suffer from an excessive breadth of topics, but the RCP exacerbates the problem by breaking with the thematic framework that previously integrated historical knowledge. Furthermore, teacher autonomy—which in the DCE was exercised through the Teacher Work Plan—is restricted in the new model by the rigidity of the units and the control exercised through digital platforms. It can be concluded that, although the RCP updates important social guidelines, its fragmentation and the precarious conditions of its implementation—coupled with new monitoring and assessment technologies—undermine students' historical education, distancing schools from their role in shaping critical citizens who are aware of their times.

**Keywords:** High School. History Education. Curriculum.

[1]Licencianda em História. Iniciação Científica, Universidade Estadual de Maringá.
[2]Doutor em História. Professor Associado. Universidade Estadual de Maringá.

## 1. INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, reestruturou a Educação Básica brasileira ao ampliar a carga horária, criar os itinerários formativos e reduzir a formação geral básica a 60% do currículo, deixando os 40% restantes para percursos flexíveis. No Paraná, essa mudança se materializou com a publicação do Referencial Curricular Paranaense (RCP) em 2021, documento que substituiu as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de 2008 e reorganizou o ensino de História em seis unidades temáticas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as mudanças decorrentes da reforma do Ensino Médio para o ensino de História no estado do Paraná, tendo como objetivos específicos comparar, do ponto de vista da aprendizagem histórica, a organização curricular anterior e posterior à reforma, bem como identificar os impactos dessas transformações na seleção e abordagem dos conteúdos históricos.

Para isso conta com uma metodologia de pesquisa qualitativa, de abordagem comparativa sobre documentos oficiais, sendo eles, as DCE (2008) e o RCP (2021). A delimitação do estudo concentra-se na grade curricular da disciplina de História no Ensino Médio, analisando a lógica organizacional de cada documento, os encaminhamentos metodológicos propostos e o papel atribuído ao professor no processo de ensino. O aporte teórico fundamenta-se em autores do campo do currículo e em pesquisadores críticos das reformas educacionais. Além disso, incorpora-se a perspectiva decolonial (Oliveira & Candau, 2010) para problematizar a permanência de narrativas eurocêntricas e a necessidade de valorização de saberes historicamente silenciados (Seffner et al., 2018).



## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Diretrizes Curriculares Estaduais

Antes de abordarmos a listagem e análises dos conteúdos específicos, é necessário compreender a concepção pedagógica que guiava o documento oficial paranaense antes da reforma: as Diretrizes Curriculares Estaduais. Segundo o documento, o quadro de conteúdos básicos utilizado como referência para o Ensino Médio foi construído pelo Departamento de Educação Básica (DEB) em parceria com os professores da rede estadual, durante os encontros de formação realizados entre 2007 e 2008. Este quadro definia os "conhecimentos fundamentais", que é um tipo de conjunto mínimo e inegociável de saberes que todo estudante teria o direito de acessar em cada série. Embora esse núcleo fosse obrigatório e não pudesse ser

ignorado, o documento concedia ao professor a autonomia para acrescentar outros conteúdos, para enriquecer sua prática conforme a necessidade da turma.

O documento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica (DCE) de História, publicado em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, possui 96 páginas na íntegra (considerando o arquivo digital). A parte específica da disciplina de História ocupa 57 páginas, iniciando-se na página 37 e estendendo-se até a página 93, onde se encontra o anexo com o quadro de conteúdos básicos. Desse total, o texto dissertativo e as referências vão da página 37 à 86, totalizando 50 páginas de orientações pedagógicas, enquanto a explicitação do processo de seleção de conteúdos ocupa as 7 páginas seguintes (87 a 93). Sua estrutura organiza-se em seis seções principais: a primeira apresenta a dimensão histórica da disciplina resgatando sua trajetória desde o Colégio Pedro II (1837) até as reformas curriculares dos anos 1990; a segunda seção expõe os fundamentos teórico-metodológicos, com ênfase na matriz disciplinar proposta pelo historiador alemão Jörn Rüsen e nas contribuições das correntes historiográficas da Nova História, da Nova História Cultural e da Nova Esquerda Inglesa; a terceira seção define os conteúdos estruturantes (relações de trabalho, poder e cultura), que funcionam como eixos organizadores do pensamento histórico; a quarta seção detalha os encaminhamentos metodológicos, abordando o uso de fontes históricas, a problematização dos conteúdos e a importância das histórias locais; a quinta seção trata da avaliação, propondo instrumentos diversificados que privilegiam a compreensão conceitual em detrimento da memorização factual; por fim, o documento apresenta um anexo com o quadro de conteúdos básicos em formato de tabela para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, organizados por série e articulados aos conteúdos estruturantes.



A principal diferença metodológica desse documento residia na opção pela História Temática, voltada principalmente a temas sociológicos, abordados historicamente, nos conteúdos do Ensino Médio. Ao invés de organizar os conteúdos de forma puramente cronológica (do passado ao presente), a grade propunha que os temas históricos partissem de três conteúdos estruturantes: as relações de trabalho, as relações de poder e as relações culturais. A partir deles são apresentados os conteúdos estruturantes que são divididos em temas (do 1 ao 6), para então seguir com a abordagem teórico-metodológica, que porventura é a mesma em todos os temas, que exige: a problematização dos conteúdos básicos como temas históricos utilizando a contextualização espaço-temporal; considerar os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia; desenvolver a análise das temporalidades

(mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações com os conteúdos básicos; relacionar os Conteúdos Específicos com os Conteúdos Básicos e Estruturantes; utilizar confronto de interpretações historiográficas e de documentos históricos para que os estudantes formulem ideias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas.

A última coluna da tabela é denominada como "avaliação" e seu primeiro parágrafo também está presente em todos os temas: "a seleção dos conteúdos específicos, articulados aos básicos e estruturantes, além da abordagem metodológica possibilitarão aos alunos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos" (p. 89-93). Nesse sentido, o segundo parágrafo apresenta a necessidade de compreender como os estudantes entendem os conteúdos específicos que partem dos conteúdos básicos. Já os dois últimos parágrafos também se repetem e discorrem sobre a responsabilidade do professor de elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as ideias históricas produzidas pelos estudantes e que, durante esse processo, deve-se utilizar narrativas e documentos históricos, inclusive narrativas produzidas pelos alunos, realizando a verificação e o confronto de documentos de diferentes naturezas.

Por fim, a diretriz reforçava que o "Plano de Trabalho Docente" era o espaço da criação pedagógica, onde o professor contextualizava historicamente esses conteúdos de acordo com as realidades regionais e socioeconômicas dos alunos, transformando o currículo escrito em "currículo em ação".



## 2.2 Conteúdos do Ensino Médio nas DCE:

A tabela começa apresentando os conteúdos estruturantes (relações de trabalho, relações de poder e relações culturais) que leva aos conteúdos básicos. O tema 1 aborda o trabalho escravo, servil, assalariado e o trabalho livre. Porém sua singularidade aparece na coluna de avaliação, em que mostra a intenção de perceber como os estudantes compreendem: o conceito de trabalho; o trabalho livre nas sociedades do consumo produtivo (primeiras sociedades, indígenas, africanas, nômades, seminômades); o trabalho escravo e servil; a transição do trabalho servil e artesanal para o assalariado; o sistema industrial, Taylorismo, Fordismo e Toyotismo; o sindicalismo e legislação trabalhista; as experiências do trabalho livre nas sociedades revolucionárias; a mulher no mundo do trabalho.

Partindo dessa ótica, os conteúdos básicos do tema 2 são: Urbanização e Industrialização. Pretende-se perceber como os estudantes compreendem as cidades na História (neolíticas, antiguidade greco-romana, Europa Medieval, pré-colombianas, africanas e asiáticas); a ocupação do território brasileiro e a formação de vilas e cidades; a urbanização e industrialização no Brasil; urbanização e industrialização nas sociedades ocidentais, africanas e orientais; urbanização e industrialização no Paraná no contexto da expansão do capitalismo; modernização do espaço urbano.

No tema 3, os conteúdos básicos são: o Estado e as Relações de Poder. Trabalham-se os Estados Teocráticos; os Estados na Antiguidade Clássica; o Poder Descentralizado e a Igreja Católica na Sociedade Medieval; a Formação dos Estados Nacionais; as Metrópoles Europeias, as Relações de Poder sobre as Colônias na Expansão do Capitalismo; o Iluminismo e os Processos de Independência da América Colonial; o Paraná no contexto da sua emancipação; o Estado e as Doutrinas Sociais (anarquismo, socialismo, positivismo); o nacionalismo nos Estados ocidentais; o Populismo e as Ditaduras na América Latina; o Estado e as Relações de Poder na segunda metade do século XX; o Estado na América Latina no contexto da Guerra Fria; o Estado, Ideologia e Cultura; a Independência das Colônias Africanas e Asiáticas.

Seguindo para o tema 4, os conteúdos básicos são: Os sujeitos, As Revoltas e As Guerras. Os conteúdos específicos apresentados são as Relações de Dominação e Resistência nas Sociedades Gregas e Romanas na Antiguidade: (mulheres, crianças, estrangeiros e escravos); As Guerras e Revoltas na Antiguidade Clássica: Grécia e Roma; Relações de Dominação e Resistência na Sociedade Medieval: (camponeses, artesãos, mulheres, hereges e doentes); As Relações de Resistência na Sociedade Ocidental Moderna; As Revoltas Indígenas, Africanas na América Portuguesa; Os Quilombos e Comunidades Quilombolas no Território Brasileiro; As Revoltas Sociais na América portuguesa; As Revoltas e Revoluções no Brasil no Século XVII e XIX.



No tema 5 os conteúdos básicos são: Movimentos Sociais, Políticos e Culturais e as Guerras e Revoluções. Os conteúdos específicos a serem trabalhados seriam as Revoluções Democrático-liberais no Ocidente (Inglaterra, França e EUA); As Guerras Mundiais no Século XX; As Revoluções Socialistas na Ásia, África e América Latina; Os Movimentos de Resistência no Contexto das Ditaduras da América Latina; os Estados Africanos e as Guerras Étnicas; A Luta pela Terra e a Organização de Movimentos pela Conquista do Direito à Terra na América Latina; A Mulher e suas Conquistas de Direitos nas Sociedades Contemporâneas

Avançando para o final do documento prescritivo, os conteúdos básicos do tema 6 são: Cultura e Religiosidade. Abordam-se Rituais, Mitos e Imaginários dos Povos (africanos, asiáticos, americanos e europeus); Aos Mitos e a Arte Greco-romanos e à Frmação das Grandes Religiões (hinduísmo, budismo, confucionismo, judaísmo, cristianismo, islamismo); Aos Movimentos Religiosos e Culturais na Passagem do Feudalismo para o Capitalismo; ao Modernismo Brasileiro; Representação dos Movimentos Sociais, Políticos e Culturais por meio da Arte Brasileira; Às Etnias Indígenas e Africanas e suas Manifestações Artísticas, Culturais e Religiosas; Às Festas Populares no Brasil : Congadas, Cavalhadas, Fandango, Folia de Reis, Boi de Mamão, Romaria de São Gonçalo e outras.

## 2.3 Referencial Curricular do Paraná

O Novo Ensino Médio, implementado no Paraná por meio do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021), reestrutura a organização curricular em duas partes que buscam estar ligadas: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). A FGB, está organizada em quatro áreas do conhecimento, sendo elas, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que substituem a tradicional organização por disciplinas isoladas. No âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os componentes curriculares obrigatórios são Filosofia, Geografia, História e Sociologia, que passam a ser trabalhados de forma integrada e interdisciplinar. Os Itinerários Formativos, por sua vez, são a parte mais flexível do currículo, destinada ao aprofundamento dos conhecimentos em uma ou mais áreas ou à formação técnica e profissional, com o objetivo de relacionar as aprendizagens com o projeto de vida do aluno e com o mundo do trabalho. Para que essas mudanças ocorressem, houve uma alteração na carga horária. Tradicionalmente a disciplina de história contava com três aulas semanais, porém a nova estrutura estabelece um total de 3.000 horas para o Ensino Médio, sendo até 1.800 horas destinadas à FGB e, no mínimo, 1.200 horas para os IF, mas a distribuição entre as áreas e componentes é definida pelas redes e escolas, o que pode colaborar para a diminuição ou aumento da carga horária específica de História, dependendo da forma como o currículo vai ser adotado.



O Novo Ensino Médio, estruturado sob a BNCC (2018), deixa de focar, na teoria, apenas no acúmulo de conteúdos para priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades. Os principais eixos partem da expansão do conhecimento da base do Ensino Fundamental,

ampliando o repertório conceitual dos alunos, buscando respaldar-se no respeito aos direitos humanos, interculturalidade e combate ao preconceito, para que, segundo o documento, com a mobilização de conhecimentos, atitudes e valores, os alunos consigam resolver problemas reais do cotidiano, do trabalho e da vida social.

Nesse cenário, o Referencial Curricular Paranaense (RCP), publicado em fevereiro de 2021, consolidou-se como o documento norteador para a Educação Básica em todo o estado. A partir de um regime de colaboração entre a SEED-PR, a UNDIME e a rede privada, o RCP representou uma adaptação rápida das diretrizes da BNCC à realidade regional. Essa agilidade na transição normativa permitiu que o Paraná estabelecesse, rapidamente, os organizadores curriculares e as trilhas de aprendizagem que hoje orientam o planejamento docente. Contudo, essa rapidez na implementação também levanta debates sobre o tempo necessário para que a comunidade escolar absorva as mudanças estruturais propostas pela reforma.

Segundo o referencial, pensando nos objetivos para garantir a formação integral, o currículo deve incentivar: autonomia de pensamento e rigor científico, conexão com a realidade (selecionando conteúdos que façam sentido para os jovens que vivem em um mundo tecnológico e acelerado) e protagonismo estudantil (fazendo com que o aluno se aproprie da escola e encontre propósito na sua permanência e aprendizagem). Outro ponto destacado é a redefinição do papel do professor, que deixa de ser um mero transmissor de conteúdos fixos, passando a selecionar os conhecimentos mais adequados à realidade dos alunos, de modo que a interdisciplinaridade esteja efetivamente presente na prática pedagógica.



O documento enfatiza a necessidade de superar o antigo descompasso entre a produção do conhecimento histórico e o ensino escolar, propondo que a disciplina seja trabalhada a partir do saber científico. Para isso, a proposta de História para o Ensino Médio em unidades temáticas visa distribuir o saber histórico de modo a ampliar o foco: não apenas sobre os objetos de conhecimento, mas sobre como eles servem de base para o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC. Essas seis unidades que agrupam os conhecimentos em grandes eixos conceituais, baseiam-se no desenvolvimento de habilidades; desse modo, cada unidade temática reúne objetos de conhecimento e conteúdos que devem ser trabalhados de forma contextualizada e problematizadora.

A unidade temática 1, intitulada História como campo do conhecimento ensina o aluno a "pensar como historiador". Seu objetivo seria entender a História como ciência viva, produzida por sujeitos em determinados contextos e baseados em evidências e métodos. Assim,

são discutidas as fontes e suas características, o tempo e a memória, além da produção do conhecimento histórico e a preservação da memória histórica. Para isso, os objetos do conhecimento estão organizados em conteúdos que permitem trabalhar e gerar discussões sobre a ciência, cultura, temporalidade, memória, identidade e sociedade. Os conteúdos sugeridos são: A escrita da História e o Trabalho do Historiador, Fontes Históricas, História e Memória, Temporalidade Histórica (nos quais o objeto de conhecimento é a própria produção do conhecimento histórico) e Patrimônio Cultural, Material e Imaterial (que tem como objeto de conhecimento a preservação da memória histórica).

A segunda unidade temática nomeada como "Tecnologia, Relações de Alteridade e Diversidade" percorre uma linha do tempo estratégica para entender a formação do mundo ocidental, trabalhando a origem da espécie humana, os povos do Oriente Médio e reinos africanos, passando pela análise da razão iluminista, o sistema capitalista e os processos de colonialismo e imperialismo. Ela também aborda o conceito de tecnologia que, segundo o documento, nesse contexto significa "o resultado das ações humanas na natureza, elaboradas a partir do conhecimento científico" (p. 651). Dessa forma, todos esses tópicos, como mencionado no texto, visam problematizar as relações com o outro, para favorecer a compreensão da diversidade. A unidade sugere os conteúdos do objeto do conhecimento da origem da espécie humana como: O Surgimento da Espécie Humana, Criacionismo e Evolucionismo, A origem do ser humano, Trajetórias do homo sapiens, Pré-história Brasileira, Neolítico e a Revolução Agrícola. Sobre os povos e civilizações da antiguidade são mencionados a Mesopotâmia; Maias, Astecas e Incas; Índia e China; Hebreus, Fenícios e Persas e a Antiguidade Clássica: Grécia e Roma. Sobre os reinos e impérios da África aparecem apenas: África Antiga: Egito e Núbia. A razão iluminista e o discurso da Modernidade como é destrinchada em Pensamento Iluminista e Liberalismo. No que diz respeito aos processos colonialistas e imperialistas, as sugestões são: A colonização da América: séculos XV e XVI e o Imperialismo na África e na Ásia: século XIX. O objeto de conhecimento "Tecnologia e sociedade" aparece com conteúdos como: A Revolução Científica e a ciência e a tecnologia na Europa do século XIX. Para finalizar a unidade, trabalha-se o sistema de produção capitalista, com os conteúdos: Mercantilismo, A Revolução Industrial Inglesa e A Segunda Revolução Industrial.

A Unidade Temática 3, nomeada "Estrutura Política e a Formação das Nações e dos Nacionalismos" aborda o significado da História e da Política na produção do espaço, refletindo inclusive sobre os agentes responsáveis por essas transformações. Desse modo, a unidade parte

dos seguintes objetos de conhecimento: A Formação do Brasil; Os Conflitos Mundiais; As Sociedades sem Estado; a Democracia e Cidadania; A Formação dos Estados Nacionais Europeus; o Brasil Republicano e a Formação do Povo Brasileiro, sugerindo conteúdos como: Brasil Colônia; Primeiro Reinado; Segundo Reinado; Primeira Guerra Mundial (1918-1925); Segunda Guerra Mundial (1939-1945); Indígenas no Brasil: Tronco Linguístico Macro-jê; Indígenas no Brasil: Tronco Linguístico Tupi; A democracia ateniense; A república Romana; Revoluções Inglesas; A Revolução Francesa e o Império Napoleônico; A Independência dos EUA; Revolução Mexicana; Revolução Russa; A formação das Monarquias Nacionais Europeias; República Velha (1889- 1930); Era Vargas (1930-1945).

A Unidade Temática 4, com o título "Relações de Produção, Capital e Trabalho em Diferentes Territórios, Contextos e Culturas" busca entender o significado de trabalho em diferentes sociedades, trazendo temas como as estratificações, a desigualdade econômico-social e a participação política. Partir do objeto de conhecimento: Relações de trabalho e resistência, sugere-se os conteúdos: Trabalho escravo na Antiguidade Oriental e Ocidental; Trabalho Escravo Indígena e Africano no Brasil; A Mão de Obra Servil na Sociedade Feudal; Trabalhadores Assalariados: Organização do Trabalho e Luta por Direitos; As Mulheres Trabalhadoras e a Luta por Direitos. O objeto de conhecimento: Sistema Capitalista e suas Crises aborda a crise 1929, enquanto o *Neoliberalismo e a Decadência do Estado de Bem-Estar Social* trabalha o Brasil na Nova República (a partir de 1989).



Seguindo com a Unidade Temática 5, intitulada Cidadania e Direitos Humanos: o Combate à Injustiça, ao Preconceito e à Violência busca superar conceitos cientificamente construídos, como, por exemplo, a noção de raça, além de buscar contextualizar historicamente o estudante em torno dessas questões. Nesta unidade utiliza-se apenas dois objetos de aprendizagem, sendo eles: Preconceito Étnico-racial e Desigualdades Sociais e Lutas por Direitos Iguais, mas conta com uma variedade de conteúdos como: Mito da Democracia Racial; Movimento Negro nos Estados Unidos; Trajetória Abolicionista e Resistência do Movimento Negro no Brasil; Lei de Terras de 1850; Vida dos Recém-libertos após a Abolição da Escravidão; Movimento Feminista. Movimento LGBTQIA+; Questões Indígenas Contemporâneas; Contracultura e o Movimento Hippie e Movimentos Sócio-políticos de Acesso à Terra e Moradias.

Por fim, a Unidade Temática 6 é nomeada Indivíduo e Sociedade, na qual o tópico "Participação Política no Debate Público" busca entender como conceitos e ideologias foram e

são instrumentalizados politicamente ao longo da história. O documento cita a Nova História Cultural como um colaborador para o estudo desse tema e considera relevantes as considerações de Michel Foucault sobre a organização e o impacto das relações de poder nas sociedades ocidentais. A unidade conta com os objetos de conhecimento paternalismo; autoritarismo e populismo no Brasil e na América Latina; conflitos políticos e étnico-religiosos, no mundo contemporâneo; e A violação das liberdades civis e individuais e dos Direitos Humanos enfatiza as relações de poder entre instituições e indivíduos, sugerindo conteúdos como: Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964- 1985); Governos Populistas no Brasil (1945- 1964); O Golpe Militar no Chile (1973); Ditaduras e Governos Populistas na América Latina; Guerra Fria; A Questão Judaico-palestina; Primavera Árabe; Nazismo e Fascismo e Apartheid na África do Sul.

## 2.4 Encaminhamentos metodológicos do currículo do novo ensino médio paranaense

O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021) indica, em seus encaminhamentos metodológicos, que os desenvolvimentos das habilidades propostas devem partir das perspectivas da realidade do estudante, utilizando pensadores como Peter Lee para fundamentar a ideia de que o conteúdo da disciplina não deve ser entendido como mera informação, mas como um meio para que um vestígio do passado possa tornar a resposta a um questionamento feito no presente. Essa ideia é complementada no documento pelo conceito de consciência histórica de Rüsen, enfatizando a importância da disciplina para com a forma que o estudante percebe a si mesmo no mundo, colaborando para a construção da sua própria identidade e da compreensão da diversidade.



Nesta parte do documento também é explicado sobre como a divisão temporal é fundamental para a aprendizagem histórica, mostrando que o tempo opera como a base um como um procedimento metodológico para lidar com as permanências, transformações, simultaneidades e recorrências. Nessa lógica, para abordar os conteúdos de forma completa é sugerido o envolvimento de pesquisas em arquivos digitalizados e visitas e análises em museus e tours virtuais para estimular o exercício de criticidade de documentos e informações disponíveis na internet, contribuindo para a competência geral da BNCC de Cultura Digital.

Porém, o texto não se limita em trabalhar apenas com materiais online, é enfatizado que o professor deve selecionar fontes como: obras literárias, pinturas, esculturas, canções, músicas e filmes para que o estudante amplie seu repertório cultural. Essa diversidade, segundo o

documento, promove a competência da comunicação e argumentação que são fundamentais para a organização de ideias e planejamento de vida dos estudantes.

Um ponto relevante apresentado pelo texto, é a importância da disciplina no desenvolvimento da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação. Pois além da competência geral da BNCC (específica do pensamento histórico), a empatia histórica faz com que o estudante consiga compreender as intenções, circunstâncias e ações dos indivíduos ou grupos humanos do passado, o que é fundamental para conseguir diferenciar valores de sociedades do passado e atuais, estimulando a ideia de alteridade e interculturalidade. O documento aponta também que é importante que o estudante entenda que não existe uma única verdade sobre o passado, o que trabalha a competência 'responsabilidade e cidadania'.

Por fim, o texto argumenta que o trabalho pedagógico deve partir das interpretações de vários autores sobre o passado, além de confrontos historiográficos e fontes que levem os estudantes a formular narrativas que expressem suas ideias históricas. Porém, não se pode esquecer, como mencionado, de voltar a problematização após a finalização do conteúdo para que o aluno perceba que a atribuição de sentido do passado permite uma perspectiva de futuro, principalmente ao interpretar elementos de seu próprio cotidiano, ou seja, é necessário que as aprendizagens estejam ligadas com o mundo atual, sempre dialogando com a cultura escolar de modo que seja possível aplicar os conhecimentos na vida social do estudante por meio de um olhar crítico, para então, como citado, ocorra uma formação humana integral aos estudantes do Ensino Médio.



## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que ocorra uma comparação correta entre o currículo de História anterior ao Novo Ensino Médio, organizado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de 2008, e o atual Referencial Curricular Paranaense (RCP), alinhado à BNCC, é preciso analisar também o contexto pelo qual a educação estava passando durante a elaboração dos documentos. Como consta na DCE, as diretrizes são resultado de um longo processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual, entre 2004 e 2008, na gestão do governo de Roberto Requião (PMDB). Ele foi elaborado como uma forma de crítica às reformas educacionais da década de 1990, mais especialmente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e também à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares que, na visão dos autores, privilegiou temas transversais para a formação para o mercado de trabalho em detrimento do

conhecimento sistematizado. Por outro lado, o RCP surgiu após a regulamentação de uma lei referida a partir de uma medida provisória, que altera a lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências, dando início ao Novo Ensino Médio (Sá e Sá, 2024. p. 3) se afastando dessa ideia de participação docente na construção do currículo.

Sob essa ótica, pensando na estrutura do documento, o Referencial Curricular Paranaense (2021), instituído sob a gestão do governador Carlos Massa Ratinho Junior (PSD), fundamentado na BNCC, é organizado em seis unidades temáticas que priorizam competências e objetos de conhecimento interligados por questões sociais. Já as Diretrizes Curriculares Estaduais se organizam a partir de eixos fixos denominados "conteúdos estruturantes" (relações de trabalho, poder e cultura), desdobrando-se em conteúdos básicos e contando com uma coluna específica dedicada à avaliação, em que são listados os conceitos que o estudante deve ser capaz de perceber e compreender. Ou seja, enquanto a grade anterior se organizava em torno de três conteúdos estruturantes que se desdobravam em seis temas, a nova proposta substituiu essa lógica por seis unidades temáticas que, embora também busquem integrar competências e habilidades, acabam por adotar uma organização predominantemente cronológica. Na DCE, a cronologia era pensada a partir dos temas, permitindo que o professor dialogasse entre diferentes períodos históricos dentro de um mesmo eixo, como ao abordar o trabalho escravo na Antiguidade e no Brasil colonial de forma articulada. Já no RCP, construído a partir da BNCC, que justapõe tópicos como "Indígenas no Brasil" ao lado de "Democracia Ateniense" sem uma relação lógica, interrompe-se o raciocínio histórico, dificultando a compreensão de como esses processos se conectam, o que empobrece a narrativa histórica e torna o currículo uma mera listagem de assuntos isolados.



No que diz respeito aos conteúdos, a mudança mais evidente é a redução da carga horária dedicada à Europa entre o séc. V ao XV, que perde espaço para o aprofundamento da História da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas. Essa alteração atende a demandas históricas por uma educação antirracista e mais plural e representa uma ruptura com a tradição curricular que priorizava quase exclusivamente os eventos ocorridos na Europa. A DCE já incluía a História da África, mas o fazia, muitas vezes, a partir da perspectiva do contato com a expansão europeia, enquanto o RCP se esforça para apresentar os reinos e civilizações africanas em sua própria historicidade.

Ainda sobre a análise dos conteúdos, o RCP inicia sua tabela com a reflexão sobre o próprio fazer histórico, ensinando o aluno a "pensar como historiador" por meio da discussão sobre fontes, memória, patrimônio e temporalidade. Essa discussão não está presente na prescrição anterior. Nesta se introduzem os eixos, a partir de temas ligados ao trabalho, que são abordados de forma bem detalhada: a transição do trabalho escravo e servil para o assalariado, os modelos taylorista, fordista e toyotista, o surgimento do sindicalismo e da legislação trabalhista, e estabelece conexões claras entre as revoluções industriais e as transformações no mundo do trabalho, o que difere bastante do documento de 2021 em que esses conteúdos aparecem de forma mais diluída, dentro das unidades sobre tecnologia e colonialismo.

No entanto, no que se refere às pautas sociais e a diversidade o Referencial Curricular Paranaense possui uma unidade temática inteira ao combate ao preconceito e à defesa dos direitos humanos, abordando temas como o mito da democracia racial, o movimento feminista, a luta do movimento LGBTQIA+, as questões indígenas contemporâneas e os movimentos por terra e moradia. Já na proposição anterior, mesmo fazendo menção a grupos marginalizados e a situações de dominação e resistência, como escravizados, mulheres, hereges e camponeses, essa abordagem parte de uma ideia mais tradicional de "revoltas" e "conflitos", e as manifestações culturais de matriz africana e indígena são tratadas de maneira mais descritiva e cultural, como elementos religiosos, por exemplo.



Outro ponto de contraste importante é o papel atribuído ao professor. Na DCE, o "Plano de Trabalho Docente" era o espaço de criação pedagógica, onde o professor contextualizava os conteúdos de acordo com as realidades regionais e socioeconômicas dos alunos, transformando o currículo escrito em "currículo em ação". Essa autonomia, embora limitada pelo excesso de conteúdos prescritos, possibilitava ao docente um papel ativo na seleção e na abordagem dos temas. No RCP, o professor também é visto como um selecionador de conteúdos, mas a rigidez das unidades temáticas e a carga igualmente extensa de assuntos acabam restringindo essa autonomia nas aulas, forçando-o a recorrer à exposição tradicional para cumprir o cronograma. Além disso, a vigilância empregada na implementação da proposta a partir do uso de tecnologias digitais e de abordagens interdisciplinares presentes nos encaminhamentos metodológicos limitam ainda mais a autonomia docente.

Diante disso, os desafios estruturais são comuns a ambos os currículos. A quantidade excessiva de assuntos sugeridos, já é um problema na DCE, com seus seis temas repletos de conteúdos específicos. A situação permanece no RCP, inviabilizando o aprofundamento e

forçando o professor a ministrar apenas aulas expositivas para "dar conta" de tudo. Além disso, a repetição de temas entre o Ensino Fundamental e o Médio, consolidada na cultura curricular brasileira, sobrecarrega ainda mais o cronograma e torna praticamente impossível conciliar a quantidade de conteúdos com a qualidade da abordagem. Outro ponto crítico é a fragmentação: enquanto a DCE, com sua organização temática, conseguia integrar melhor os conteúdos, o RCP sofre com a justaposição de tópicos sem transição, o que prejudica a compreensão dos processos históricos e a formação de uma narrativa coesa. Essa fragmentação é agravada pelo uso de nomenclaturas carregadas de subjetividade, como "governos populistas", que, ao rotular determinados períodos históricos, induzem o aluno a um julgamento de valor antes mesmo da análise dos fatos, reforçando um viés que deslegitima certas experiências políticas.

Por fim, apontamos que a comparação entre os dois currículos revela uma tensão entre continuidade e ruptura. A DCE já sofria com problemas como a extensão excessiva de conteúdos, mas sua organização temática e sua coerência teórica conferiam ao ensino de História uma estrutura mais integrada e com maior autonomia docente. O RCP, por sua vez, atualiza temas, amplia a diversidade de abordagens e coloca a conexão com o presente como objetivo central, mas sua fragmentação, as condições precárias de implementação e o aumento da vigilância geram novos problemas que comprometem a formação histórica dos jovens, distanciando-se da verdadeira função da disciplina: formar cidadãos capazes de entender o presente olhando para trás, com criticidade e consciência histórica.



### 3.2 O que muda e o que permanece na disciplina de História entre as prescrições de 2008 e de 2021?

A análise comparativa entre as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE, 2008) e o Referencial Curricular Paranaense (RCP, 2021) para o Ensino Médio indica algumas diferenças desde o princípio dos documentos. Na DCE, o tema 1 dedicava-se inteiramente ao trabalho, com detalhamento da transição do escravo para o assalariado, explicação sobre taylorismo, fordismo e toyotismo, e discussão sobre sindicalismo e legislação trabalhista. Esses mesmos temas, no RCP, aparecem diluídos nas unidades sobre tecnologia, colonialismo e capitalismo, sem o mesmo aprofundamento. Por outro lado, o RCP diminuiu a carga horaria dedicada à Europa entre o século V ao XV e incluiu uma unidade inteira sobre cidadania e direitos humanos, com conteúdos como mito da democracia racial, movimento feminista, LGBTQIA+ e questões indígenas contemporâneas, temas que na DCE apareciam de forma mais secundária, associados

a “revoltas” e “conflitos” ou tratados de maneira descritiva, no campo da cultura, como as festas populares e manifestações religiosas.

Outro contraste está na forma como cada documento organiza a cronologia. A DCE, ao estruturar-se em eixos temáticos, permitia que conteúdos como trabalho escravo na Antiguidade e no Brasil colonial fossem trabalhados juntos, estabelecendo relações entre períodos. Já o RCP separa esses conteúdos em unidades distintas, por exemplo, a origem da espécie humana e os povos da Antiguidade ficam na unidade 2, enquanto a colonização da América e o trabalho escravo indígena e africano no Brasil aparecem nas unidades 3 e 4.

Para além dos conteúdos, foi observado que a autonomia docente na DCE, era exercida por meio do Plano de Trabalho Docente, sendo um espaço em que o professor contextualizava os conteúdos conforme a realidade regional, porém essa lógica não aparece no RCP. Embora o documento fale em seleção de conteúdos, a rigidez das unidades temáticas e a extensão excessiva de assuntos (presentes nos dois currículos) forçosamente farão o professor recorrer à exposição tradicional para cumprir um cronograma, inviabilizando o aprofundamento e a abordagem interdisciplinar proposta.

## 4. CONCLUSÕES



A análise comparativa entre as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE, 2008) e o Referencial Curricular Paranaense (RCP, 2021) para o Ensino Médio indica algumas diferenças desde o princípio dos documentos. Na DCE, o tema 1 dedicava-se inteiramente ao trabalho, com detalhamento da transição do escravo para o assalariado, explicação sobre taylorismo, fordismo e toyotismo, e discussão sobre sindicalismo e legislação trabalhista. Esses mesmos temas, no RCP, aparecem diluídos nas unidades sobre tecnologia, colonialismo e capitalismo, sem o mesmo aprofundamento. Por outro lado, o RCP diminuiu a carga horaria dedicada à Europa entre o século V ao XV e incluiu uma unidade inteira sobre cidadania e direitos humanos, com conteúdos como mito da democracia racial, movimento feminista, LGBTQIA+ e questões indígenas contemporâneas, temas que na DCE apareciam de forma mais secundária, associados a “revoltas” e “conflitos” ou tratados de maneira descritiva, no campo da cultura, como as festas populares e manifestações religiosas.

Outro contraste está na forma como cada documento organiza a cronologia. A DCE, ao estruturar-se em eixos temáticos, permitia que conteúdos como trabalho escravo na Antiguidade e no Brasil colonial fossem trabalhados juntos, estabelecendo relações entre

períodos. Já o RCP separa esses conteúdos em unidades distintas, por exemplo, a origem da espécie humana e os povos da Antiguidade ficam na unidade 2, enquanto a colonização da América e o trabalho escravo indígena e africano no Brasil aparecem nas unidades 3 e 4.

Para além dos conteúdos, foi observado que a autonomia docente na DCE, era exercida por meio do Plano de Trabalho Docente, sendo um espaço em que o professor contextualizava os conteúdos conforme a realidade regional, porém essa lógica não aparece no RCP. Embora o documento fale em seleção de conteúdos, a rigidez das unidades temáticas e a extensão excessiva de assuntos (presentes nos dois currículos) forçosamente farão o professor recorrer à exposição tradicional para cumprir um cronograma, inviabilizando o aprofundamento e a abordagem interdisciplinar proposta.

A comparação entre as Diretrizes Curriculares da Educação (DCE) de 2008 e o atual Referencial Curricular Paranaense (RCP) de 2021 revela uma tensão entre continuidade e ruptura no ensino de História no Paraná. Enquanto a DCE, construída coletivamente por professores, organizava-se em torno de conteúdos estruturantes e conferia autonomia ao docente por meio do Plano de Trabalho, o RCP, alinhado à BNCC e implementado por via normativa, prioriza competências e habilidades específicas organizadas em seis unidades temáticas de caráter predominantemente cronológico. É preciso destacar que, num primeiro momento, houve redução da carga horária do componente curricular História no Novo Ensino Médio Paranaense. Posteriormente, com pressão dos docentes e discentes, esta situação se reverteu parcialmente.



De toda forma, observa-se que o novo currículo busca ampliar a diversidade temática, com destaque para a História da África, das culturas afro-brasileiras e indígenas, além de uma unidade inteira dedicada ao combate ao preconceito e à defesa dos direitos humanos. No entanto, essa atualização vem acompanhada de alguns desafios como a justaposição de tópicos sem conexão lógica, e a rigidez das unidades temáticas que dificultam a formação de uma narrativa histórica coesa e sobrecarregam o professor, que muitas vezes é compelido a recorrer à exposição tradicional para cumprir o cronograma. Essa quantidade excessiva de conteúdos prescritos aparece nos dois currículos, que inviabilizam o aprofundamento, levando em conta organização integrada que repete temas históricos entre o Ensino Fundamental e o Médio.

Assim, a análise revela que apesar das diferenças, os impasses em relação ao currículo de História continuam inviabilizando uma transformação efetiva em relação às possibilidades de aprendizagem. Como demonstram Moreno e Pereira (2024, p. 302):

Se a narratividade é uma característica fundamental para a manutenção da estabilidade da História escolar, a pergunta é como construir uma história plural que contemple a maior parte dos sujeitos envolvidos. Este é o desafio que se põe para os que se dispõem a pensar os tempos axiais, as agências históricas e ao, mesmo tempo, uma situação tão complexa quanto: pensar junto com o chão da aprendizagem escolar e os sujeitos nele envolvidos.

## REFERÊNCIAS

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. *In*: SILVA JUNIOR, C. da; GHIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 42-56.

MORENO, J. C.; PEREIRA, S. de C. Currículos prescritos de História: há caminhos possíveis para os impasses em que estamos envoltos há mais de 30 anos? *In*: SILVA, A. L. da *et al*. (org.). **Enredos e tramas do ensino de história**: teorias, saberes e práticas. São Paulo: Paruna Editora, 2024.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**: versão final. Curitiba: SEED/PR, 2021. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep. Acesso em: 31 ago. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: História. Curitiba: SEED/PR, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf. Acesso em: 31 ago. 2026.

SÁ, Leidiane Ferreira de; SÁ, Mara Franco de. O olhar docente sobre a reforma do ensino médio no Brasil. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 7, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.7-014. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/download/8004/5041/24304. Acesso em: [16/08/2026]

SEFFNER, F. *et al*. Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. **Revista La Salle**, Canoas, v. 23, n. 2, p. 79-96, jul. 2018.