

A Interseccionalidade como conteúdo da Educação Histórica

Intersectionality as a content of Historical Education

André Luiz da Silva Casula*

Resumo: A composição de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade vem sendo desenvolvida como categoria conceitual e ferramenta analítica, o que fomenta a denúncia de conteúdos defasados, eurocêntricos e androcêntricos. Nesse sentido, faz-se necessário incorporar uma perspectiva intercultural nas práticas de ensino. Conforme a Educação Histórica, campo de pesquisa em expansão no Brasil, os conteúdos escolares devem ser significados no presente para que orientem a vida humana prática. Jörn Rüsen, teórico da área, indica o combate ao etnocentrismo em benefício da diversidade cultural. As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, de 2008, bem como o Referencial Curricular Paranaense para o Novo Ensino Médio, de 2021, apresentam uma fundamentação a partir de pressupostos teóricos e metodológicos baseados na Educação Histórica. Com o objetivo de corroborar com práticas curriculares alinhadas com a equidade, este artigo propõe o conteúdo interseccional no Ensino de História.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Interculturalidade; Educação Histórica.

Abstract: The composition of multiple systems of subordination has been described by several ways: compound discrimination, multiple loads or as a double or triple discrimination. The intersectionality has been developed as a conceptual category and analytical feature, which foment the denunciation about depreciated, eurocentric and androcentric contents. Thus, it is necessary to incorporate an intercultural perspective aimed at teaching practices. According to Historical Education, expanding field of research in Brazil, school contents should be meant in the present, so that orient the practical human life. Jörn Rüsen, theorist of this field, indicates the combat of ethnocentrism, for the benefit of cultural diversity. The Curriculum Guidelines of Paraná State (2008) and Paraná

* Doutorando em Educação - UNICENTRO. Mestre em História Social - UEL (2016). Licenciado em História - UENP (2008). Bacharel em Administração Pública - UEPG (2013). Especialista em História, Cultura e Sociedade - UENP (2012), em História, Arte e Cultura - UEPG (2013) e em Gestão Pública - UEPG (2015). Agente Universitário da UENP.

Curriculum Reference to High School (2021), present a base from theoretical methodological assumptions based on Historical Education. In order to corroborate with curricular practices, aligned with the equity, this article proposes the intersectional content for the History Teaching.

Keywords: Intersectionality; Interculturality; Historical Education.

É preciso ter no processo de ensino e aprendizagem estudos sobre interseccionalidade? Quais as matérias curriculares capazes de tratar desse conteúdo? A disciplina de História no Ensino Médio pode ser promotora das temáticas e das racionalidades proporcionadas pela interseccionalidade para orientação na vida prática cotidiana? Collins e Bilge (2021) entendem que a educação crítica se alinha à investigação e à práxis crítica da interseccionalidade. Para as autoras, as expressões contemporâneas da interseccionalidade e da educação crítica não apenas emergiram no mesmo conjunto de relações sociais, como influenciaram uma à outra. Elas destacam o clássico *Pedagogia do Oprimido*:

Paulo Freire rejeita as análises das relações de poder baseadas apenas em classe, defendendo a linguagem mais robusta e carregada de poder dos “oprimidos”. Os oprimidos de Paulo Freire no Brasil do século XX são análogos aos de hoje: sem-teto, sem-terra, mulheres, pobres, pessoas negras, minorias sexuais, indígenas, imigrantes sem documentos, indivíduos em cárcere, minorias religiosas, jovens e pessoas com deficiência. O uso que Paulo Freire dá aos termos “opressão” e “oprimido” evoca desigualdades interseccionais de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania. Por essa escolha de palavras, ele vincula as necessidades das pessoas oprimidas aos apelos em favor da justiça social (COLLINS & BILGE, 2021, p. 212).

Em visão panorâmica, localizamos objetivos em comum apresentados por pensadores no que diz respeito à consciência crítica autônoma para intervenção no mundo. Paulo Freire ao abordar as relações do homem com a realidade fala da necessidade de uma permanente atitude crítica, “(...) único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação” (FREIRE, 2018, p. 61). O teórico da História, Jörn Rüsen, apresenta uma matriz curricular que movimenta o ensino de História a partir das carências de orientação da 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).

A especificidade do pensamento histórico é a dimensão temporal. 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 processo de escolarização pela aprendizagem histórica deve proporcionar uma consciência histórica genética, integradora das três dimensões: passado (experiência), presente (interpretação) e futuro (orientação) (RÜSEN, 2010c). Para a professora Tânia Braga Garcia, adotar o conceito de consciência histórica, na concepção de Rüsen, como categoria articuladora para análises sobre os resultados da aprendizagem histórica, permitiu “(...) uma aproximação com as ideias construídas pelo educador brasileiro Paulo Freire, especialmente no que se refere à passagem da consciência ingênua para a consciência crítica” (GARCIA, 2008, p. 130).

As referências feitas a Paulo Freire indicam pontos de convergência entre interseccionalidade e Educação Histórica. Na perspectiva de engendrar a interseccionalidade como conteúdo escolar da Educação Histórica este artigo se divide em três partes. A primeira discute a interseccionalidade e a interculturalidade. A segunda trabalha a Educação Histórica e a interculturalidade. E, por fim, a terceira parte problematiza os currículos oficiais para História, em especial o Referencial Curricular Paranaense para o Ensino Médio (2021) e apresenta possibilidades legítimas de conteúdos interseccionais no Ensino de História.

Interseccionalidade e interculturalidade

A história da interseccionalidade não pode ser precisamente organizada em períodos ou pontos geográficos. Da década de 1960 até o início da década de 1980 foi um período de ativismo social nos Estados Unidos, que catalisou as principais ideias de interseccionalidade, como colonialismo, racismo, sexismo, militarismo e exploração capitalista, em um contexto que mulheres de cor criaram movimentos autônomos. Collins e Bilge (2021) discordam da visão de que a interseccionalidade começou com a cunhagem do termo, em artigo de Kimberlé Crenshaw, publicado em 1991. Os movimentos das décadas de

1960 e 1970 foram importantes para elaboração das ideias centrais da interseccionalidade, com as expressões das afro-americanas em panfletos políticos, poesias, ensaios, periódicos, coletâneas, artes. As autoras citam, entre outros, a coletânea *The Black Woman*, de Toni Calde, que aborda opressões de raça, classe e gênero; o ensaio de Frances Beal, *Double Jeopardy: To Be Black and Female*, com dupla crítica, ao patriarcado e ao racismo, sem excluir o capitalismo; a declaração *Black Feminist Statement*, escrito em 1977, pelo *Combahee River Collective – CRC*, que enfoca o entrelaçamento das opressões sistêmicas de racismo, patriarcado e capitalismo. Por mais que a “cunhagem” e institucionalização do termo “interseccionalidade” tenha se dado na década de 1990, não se pode esquecer de textos e atividades de muitas pessoas que antecederam Crenshaw (COLLINS & BILGE, 2021).

Kimberle Crenshaw cunhou o termo interseccionalidade, “(...) a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177). Professora de Direito, Crenshaw argumentou a favor da interseccionalidade no âmbito jurídico, ela observa em um de seus textos: “Todos os fatos que, tradicionalmente, fazem com que os júris acreditem nas vítimas não surtem efeito quando se tratam de mulheres afro-americanas. Isto é um produto de uma interseção” (CRENSHAW, 2004, p. 13). Talvez a interseção mais discutida é a dupla, que identifica a discriminação racial e a de gênero operando juntas, colocando a interseccionalidade como ponte para incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos. A interseccionalidade aborda diferenças dentro da diferença. Existem situações de racismo de maneiras especificamente relacionadas ao gênero. Não são discriminações distintas, mas sim sobrepostas (CRENSHAW, 2004). É preciso registrar, duplicar, triplicar, até mesmo quadruplicar a qualificação do preconceito interseccional.

É necessário melhorar a identificação do que acontece quando diversas formas de discriminação se combinam. Em analogia com ruas, os eixos interseccionais que se cruzam seriam os sulcos profundos criados por políticas e práticas, ao longo do tempo. “A interseccionalidade oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas” (CRENSHAW, 2004, p. 16). Em nova vertente do feminismo negro, Kimberlé Crenshaw expôs a noção da discriminação interseccional, na qual os preconceitos impactam com mais força as mulheres pretas e pardas. “Feminismos à parte, a discriminação interseccional é sistêmica no Brasil e afeta as práticas pedagógicas de modo inaceitável” (RAUEN, 2020, p. 286), de forma que a sociedade

reproduz culturas de violência. “Trata-se de um processo sociopolítico, com desmembramentos cognitivos e psicossociais, como se as pessoas aculturadas no patriarcado branco precisassem acordar de um sono profundo” (RAUEN, 2020, p. 287).

Collins e Bilge (2021) selecionam três casos diferentes para ilustrarem os diferentes usos da interseccionalidade como ferramenta analítica, a Copa do Mundo da Fifa, o movimento das mulheres negras no Brasil e o crescente reconhecimento da desigualdade econômica como um problema social global. Neste último caso, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica muda a forma como pensamos emprego, renda e riqueza, porque estimula a refletir sobre a disparidade de riqueza. A diferença de riqueza é simultaneamente de gênero e raça. As análises interseccionais propõem um mapa mais sofisticado da desigualdade social que vai além apenas da classe, categoria fundamental para explicar a desigualdade econômica, mas revelam como raça, gênero, sexualidade, idade, etc. se relacionam para produzir desigualdades econômicas. O uso da interseccionalidade revela ainda como as políticas públicas diferenciais dos Estados-nação contribuem para reduzir ou agravar a crescente desigualdade global. O modo como a análise interseccional lança luz sobre os efeitos diferenciais das políticas públicas na produção da desigualdade econômica é por meio do oferecimento de espaços para análises alternativas dos fenômenos, que não derivam das visões de mundo das elites acadêmicas ou do funcionalismo público, mas mostram como pessoas negras, mulheres, pobres, LGBTQs, minorias étnicas e religiosas, nunca desfrutam dos benefícios de cidadania plena (COLLINS & BILGE, 2021).

A interseccionalidade pode assumir várias formas. A investigação e a práxis são dois pontos centrais para o seu uso como ferramenta analítica. Aproximar esses dois princípios organizacionais revela uma sinergia. As autoras passam a utilizar o termo interseccionalidade como a abreviação desta sinergia, que está na interseccionalidade como ferramenta analítica: busca entender a vida, as experiências e lutas de pessoas privadas de direito, como também liga teoria à prática e pode auxiliar no empoderamento de comunidades e indivíduos (COLLINS & BILGE, 2021).

No Brasil, Vera Candau analisa relações entre escola e práticas interculturais e vê a formação continuada como necessária neste processo, com atenção às múltiplas identidades.

O reconhecimento do significado da cultura nas interações sociais é um objetivo pedagógico louvável. O desenvolvimento do ‘letramento’ para ler as situações interculturais e as diferenças de poder que elas envolvem pode

facilitar a educação para a consciência crítica (COLLINS & BILGE, 2021, p. 237).

É preciso a incorporação da perspectiva intercultural no cotidiano escolar. Candau considera fundamental “reinventar a escola”, ela não acredita em currículos únicos e ressalta que existem outras formas de praticar a profissão docente.

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).

Três afirmações possuem centralidade na perspectiva de se aprofundar na temática da interculturalidade nos contextos educacionais. A primeira refere-se à relação entre diferenças culturais e direitos humanos, às questões sobre justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades. A segunda tem a ver com a relação entre multiculturalismo e interculturalidade, propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade. O terceiro ponto refere-se à educação escolar, aos “formatos” escolares (CANDAU, 2016).

Candau assume a perspectiva da interculturalidade crítica, que: promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais; concebe a cultura em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; compreende que os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas; supõe que as culturas não são puras nem estáticas; conhece os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos sociais; vincula questões da diferença e da desigualdade (CANDAU, 2016). A partir da visão da interculturalidade crítica, Candau apresenta um conceito de educação intercultural:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da

justiça – social, econômica, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAUI, 2014 apud CANDAUI, 2016, p. 809).

A autora reconhece que incorporar a perspectiva intercultural nas práticas é uma tarefa nada simples. Os docentes estão pressionados pelas condições de trabalho. As escolas parecem estar fortemente engessadas. Mas, é necessário trabalhar o próprio “olhar”, para desenvolver outro “olhar” para o cotidiano escolar. 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” (CANDAUI, 2016, p. 816). Não podemos viver cotidianamente com a multiculturalidade e silenciá-la.

Ter o ‘arco-íris das culturas’ nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas e aula (CANDAUI, 2016, p. 817-818).

“Não se trata de negar elementos comuns que perpassem o sistema educacional, mas sim pensar estratégias participativas de sua construção, assumindo-se também como princípio comum o reconhecimento e valorização das diferenças culturais” (CANDAUI, 2016, p. 818). Característica pedagógica fundamental da educação para a consciência crítica é a centralidade do diálogo entre as diferenças de experiência e poder para criar conhecimento. “A didática dialógica da educação crítica fornece uma via útil para a interseccionalidade navegar melhor pelas diferenças” (COLLINS & BILGE, 2021, p. 220). Este processo exige uma metodologia mais participativa e democrática. A interseccionalidade engendra que as diferenças sejam negociadas, em um processo relacional.

Quando as políticas de diversidade se tornam visíveis, criam-se alianças possíveis entre jovens que veem o mundo não apenas pelas explicações herdadas da família e do currículo escolar formal, mas também pela

interconectividade de suas experiências heterogêneas (COLLINS & BILGE, 2021, p. 240).

A Educação Crítica e a Interculturalidade são necessárias para o desenvolvimento dos conteúdos interseccionais nas escolas. Passemos agora a buscar como estas questões podem ser desenvolvidas na disciplina de História.

Educação Histórica e Interculturalidade

A Educação Histórica é um campo de pesquisa que vem se consolidando em linhas de pesquisas de cursos de pós-graduação, em experiências, em publicações e em eventos. Possui suas raízes na década de 1960, período em que ocorreu uma reestruturação curricular no Reino Unido, momento em que as investigações no ensino de História incluíram a experiência de professores que buscavam o diálogo entre a ciência da História e as demandas práticas de seu ensino. A Educação Histórica marca sua fundamentação no campo da História, e não no da Educação, da Pedagogia ou da Psicologia. Ancora-se, teórica e metodologicamente, na epistemologia da História, na metodologia da investigação das Ciências Sociais e na Historiografia. Parte-se do pressuposto de que existe uma cognição própria em História (SCHIMDT & URBAN, 2018).

A tradição do diálogo da ciência da História com sua prática de ensino inclui ideias importantes em duas dimensões. De um lado, ênfase no desenvolvimento e formação do pensamento histórico, no entender a aprendizagem histórica como ferramenta para a mudança social, que precisa levar em conta o trabalho com determinadas competências cognitivas, tais como evidência, narrativa, empatia. Por outro lado, a aquisição dos conteúdos específicos da História (SCHIMDT & URBAN, 2018).

As pesquisas em Educação Histórica assumem um conjunto de enfoque que podem ser resumidos em três núcleos: (a) análises sobre ideias de segunda ordem, que são questões relacionadas ao raciocínio e à lógica histórica; (b) análises relativas às ideias substantivas, que envolvem noções gerais como revolução, imigrações, entre tantas e noções particulares referentes a contextos específicos no espaço e no tempo, como histórias nacionais, regionais e locais, por exemplo; (c) reflexões sobre o uso do saber histórico, seu significado e ação na vida cotidiana, para cidadania e justiça (GERMINARI, 2011).

Projeto de grande importância para a Educação Histórica ocorreu nos anos 1980, na Inglaterra, coordenados por Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alary Dickinson, chamado

Concepts of History and Teaching Approaches – CHATA. “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” (SCHIMDT & URBAN, 2018, p. 10). As pesquisas realizadas por Lee, acerca das relações entre conceitos substantivos e ideias de segunda ordem, fundamentaram a elaboração da categoria de literacia histórica, que tem como finalidade a formação de uma consciência histórica mais complexa.

Nessa perspectiva, o progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado. Para que essa relação aconteça, segundo Lee (2006), é necessária uma noção aplicável de literacia histórica. Esse conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. Nesse sentido, a competência histórica envolve apreensões de elementos epistemológicos do conhecimento histórico (GERMINARI, 2011, p. 59).

Para Peter Lee, uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja a História, como um “compromisso de indagação”, com suas próprias marcas de identificação, com ideias características organizadas e um vocabulário de expressões com significado especializado. “As considerações históricas são construções e não cópias do passado” (LEE, 2006, p. 140). Podem existir diversas interpretações sobre os conteúdos substantivos. Considera-se que ter consciência histórica avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina acadêmica, dominar competências historiográficas, construir uma narrativa consistente da condição humana e refletir em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando (BARCA, 2007).

Também nos anos 1980, na Alemanha, historiadores como Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, encaminharam reflexões sobre a Didática da História, agregando aos estudos acerca das práticas de ensino e aprendizagem, elementos dedicados à percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica (SCHIMDT & URBAN, 2018). Geysso Germinari esclarece que as pesquisas sobre consciência histórica de jovens tiveram origem na Alemanha no contexto da unificação da República Democrática Alemã (RDA) e República Federal da Alemanha (RFA). Diante de perspectivas ideológicas distintas como unificar o ensino? Consciência histórica surge como categoria relativamente indeterminada. “A

aproximação entre os didatas da história das antigas RDA e RFA caracterizou-se pela aceitação generalizada da categoria ‘consciência histórica’ em detrimento do conceito de identidade nacional” (GERMINARI, 2011, p. 62). As discussões produzidas na Alemanha repercutiram em vários países, especialmente na Inglaterra, de onde, irradiaram para países como Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha e Brasil (SCHIMDT & URBAN, 2018).

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, baseadas em alguns princípios como liberdade, democracia e direitos humanos (SCHIMDT & URBAN, 2018, p. 27).

“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). Logo, a Educação Histórica investiga a consciência histórica, especificamente no ambiente escolar, pesquisa como alunos e/ou professores pensam, como agem, como vivenciam seu cotidiano escolar (RAMOS & CAINELLI, 2015).

A Educação Histórica, como área do conhecimento, ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir 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).

Para Rüsen, a orientação para o futuro da memória cultural e do pensamento histórico não foi ainda intensamente tematizada e pesquisada. O autor questiona quais modos de compreensão de um passado histórico de experiências tão negativas e seus processamentos podem contribuir para afastar esse passado em direção a um futuro diferente. Valores e normas são usados nas inculcações de narrativas-mestras de histórias políticas positivistas tradicionais, acrescentemos aqui, patriarcal, branca, etnocêntrica e androcêntrica. 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).

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, a alteridade é uma imagem refletida de nós mesmos, com valores positivos em si mesmos e valores negativos nos outros; (b) continuidade teleológica: a ideia da história em narrativas mestras, com a origem ao longo do tempo; (c) mundo monocêntrico: a perspectiva de que onde vivemos é o centro do mundo e quanto mais longe, mais estranho e “monstro”. Correspondentes a esses três princípios do etnocentrismo, existem três princípios de superação do etnocentrismo: (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 multiperspectiva e o policentrismo (RÜSEN, 2009).

Para o problema da multiperspectividade e do multiculturalismo o autor apresenta que a solução será um “princípio de humanidade”, o qual deve incluir o valor da equidade, e pode levar à regra geral do reconhecimento mútuo das diferenças. É preciso alto nível de flexibilidade para sistematizar a alteridade. Considerando que as especificidades das culturas são produzidas por diferentes constelações dos mesmos elementos, Rüsen entende que precisamos de um parâmetro organizador no processo de reconhecimento dos outros. A composição intercultural de questões culturais é um assunto bastante delicado. Rüsen propõe um método de conceituação teórica que evita o etnocentrismo: (a) apresenta a alteridade como um espelho para uma melhor auto-consciência; (b) não exclui a alteridade de uma cultura específica concebida; (c) torna possível um inter-relacionamento balanceado entre culturas. A comparação deve focar um nível do discurso histórico que pode ser descrito como meta-histórico (RÜSEN, 2009).

Hoje ocorrem muitos processos de migração e globalização que tem produzido novos arranjos de comunicação intercultural. Rüsen acredita que o consenso mútuo entre alteridade e identidade na autorealização histórica pode ser alcançado, o que exige o esforço continuado de nos situarmos historicamente para a compreensão da autocompreensão dos outros.

Para o problema do trauma de experiências históricas negativas o autor trabalha o exemplo do Holocausto, que desafiou todas as estratégias culturais desenvolvidas de

atribuição de sentido ao passado. O trauma excede qualquer palavra. Mas é no terreno da linguagem que os envolvidos precisam se haver com tais eventos: se as pessoas não poderem falar elas ficam perturbadas. A História pode ser terapêutica. A “historicização” é uma estratégia cultural de superação das consequências perturbadoras das experiências traumáticas. O trauma ganha um lugar na cadeia temporal de eventos. Aí ele faz sentido e perde, assim, seu poder de destruir o sentido e o significado. A “destraumatização pela historicização” pode ser trazida à tona mediante diferentes estratégias de alocação dos eventos traumáticos em um contexto histórico. A *reflexão meta-histórica* permite que a dolorosa factualidade dos eventos traumáticos se evapore no ar da abstração. O traumático fluxo do tempo, vivido na cadeia de eventos, pode continuar fluindo, ininterruptamente, e se enquadrar nos padrões de orientação da vida presente. São procedimentos conhecidos pelos psicanalistas, que extraditam o passado para fora da fronteira. Os estudos históricos, por sua lógica, são uma prática cultural de distraumatização. Portanto, é necessário que a História cause uma traumatização secundária. Não se pode esconder os horrores e os gritos. É preciso expressar a perturbação no escopo dos procedimentos metódicos de interpretação, bem como nos procedimentos narrativos de representação, para que catástrofes não voltem a ocorrer, para tornar o sem sentido com sentido. A reflexão meta-histórica pode causar a traumatização secundária e prevenir a desumanização de seguir adiante (RÜSEN, 2009).

A História é um meio de lidar com identidade e diferença, de combater o etnocentrismo. “O problema essencial da filosofia intercultural é a diferença cultural. Na era da rápida comunicação intensificada entre países diferentes, a comunicação intercultural tornou-se uma questão de muitas dimensões da vida humana” (RÜSEN, 2012, p. 282).

A solução dos valores universais que podem ser aceitos em todas as culturas carrega duas dificuldades, primeira: “A essência normativa da unicidade tem uma implicação universalista e é esta implicação que faz o etnocentrismo tão amargo e carregado de violência” (RÜSEN, 2012, p. 286); segunda: este sistema de valores universais traz a diferença cultural da visão, “(...) tal universalismo é sempre contextualizado por uma cultura específica e este contexto não pode ser ignorado quando o conjunto de valores é aplicado a relações interculturais” (RÜSEN, 2012, p. 287).

A Educação Histórica entende que as universalidades das narrativas-mestras precisam ser contextualizadas, refletidas criticamente por cada consciência histórica e dialogadas com os outros de acordo com as carências oriundas da vida prática. “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 & CAINELLI, 2020, p. 4).

Nesta perspectiva são necessários critérios de sentido da ideia histórica, pesquisas, verificações, classificações e confrontações científicas, considerando que a estrutura sócio-histórica se relaciona com o agir, pensar, sentir, representar, imaginar, sob a perspectiva de transformação constante das estruturas culturais, sociais e políticas. O procedimento metodológico indica a utilização das ideias de processo, mudança, permanência, ruptura, simultaneidade, transformação, descontinuidade, deslocamento, recorrência (PARANÁ, 2008). A Educação Histórica não trabalha com conteúdos defasados, eurocêntricos, patriarcais e androcêntricos, mas sim por meio da interculturalidade, almeja combater o etnocentrismo.

O conteúdo interseccional como conteúdo histórico

Para Collins & Bilge (2021), nos Estados Unidos houve um enfraquecimento da atenção às formas distintas de desigualdade, também pelo sentido variável que *diversidade* possui no Ensino Superior. Ser *culturalmente competente* casa bem com a agenda neoliberal, de medir, mensurar. Esse enfraquecimento pode ser observado na BNCC, que enfatiza a *competência*.

A Base Nacional Curricular Comum – 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 aligeirada da tramitação do processo, bem como suas incompletudes e limitações (AGUIAR & DOURADO, 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 História, Geografia, Filosofia e Sociologia, são apresentadas seis competências específicas. Para cada competência específica são indicadas de quatro a seis habilidades. As análises são superficiais

A obra *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas*, apresenta oito artigos com consistentes críticas. 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 Casemiro Lopes, tece argumentos contrários a centralidade curricular: “não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo” (LOPES, 2018, p. 25); “não é possível que o currículo seja igual” (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 criticada. A determinação 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).

Comparando as Resoluções n.º02/2015 e n.º02/2019, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, constata-se que as palavras de sexo e gênero foram omitidas na Resolução em 2019, sendo que no texto de 2015 eram mencionadas, respectivamente, 6 e 7 vezes. O apagamento de questões relacionadas à diversidade racial e de gênero prejudica a formação docente antirracista e antissexista (OLIVEIRA & RAUEN, 2021).

Percebe-se o silenciamento e/ou a invisibilidade de conhecimentos referentes à diversidade cultural, em especial aos que poderiam conduzir a políticas adequadas para a formação de professores(as) compatível com o objetivo de minimizar a violência racial e de gênero, em relação às quais a educação não deveria se omitir (OLIVEIRA & RAUEN, 2021, p. 3).

Todavia, “(...) o critério de diversidade cultural consta claramente da nona competência da Educação Básica, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)” (RAUEN, 2020, p. 287). Mais do que em outros, nestes tempos de “Deus” e “Família” acima de “tudo e todos”, a escolarização não pode regredir. Avanços conquistados devem ser ampliados e não o contrário. “(...) há sim, alternativas, mas elas exigem a participação docente efetiva na adaptação dos conteúdos e recursos didáticos” (RAUEN, 2020, p. 289).

A exclusão de mulheres na história androcêntrica reverbera no currículo, mas será amenizada se o/a docente abraçar uma atitude transformadora e buscar repertórios alternativos, por meio de pesquisa em recursos bibliográficos e webográficos complementares (RAUEN, 2020, p. 291).

Margarida Rauen apresenta considerações como ponto de partida para o reposicionamento de docentes “quanto às implicações identitárias das leituras que utilizam e às consequências de sua postura pedagógica diante do currículo não-inclusivo” (RAUEN, 2020, p. 291). Em tempos de avanço do neoliberalismo e da extrema direita em diversos países, o processo de escolarização, em especial, das instituições públicas, tem como tarefa primordial dar auxílio ao processo de empoderamento de indivíduos e comunidades. Parte desta tarefa seria beneficiada com o aumento da diversidade de autores referenciais nos currículos, programas, materiais didáticos e demais materiais.

O professor pode agir. Para se pensar a prática das prescrições, Michel De Certeau abre um raio de ação para o sujeito, que não se reduz à vigilância nem a pré-programações. Ele busca encontrar meios para “distinguir maneiras de fazer”, de pensar “estilos de ação” (CERTEAU, 1994). A presença e a circulação de uma representação como a BNCC não indicam, de modo algum, como ela se comportará em prática docente. Para o autor, *estratégia* “(...) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1994, p. 46), como a instituição científica, a escola. Na pesquisa de Jeferson Rodrigo da Silva (2012) a estratégia é o admitido, o autorizado, o institucional. Ao contrário, *tática*, “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível” (CERTEAU, 1994, p. 46-47). Os professores criam enquanto praticam, são astuciosos, cometem desvios.

Nesta linha, Tomaz Tadeu da Silva corrobora ao considerar que a prática de significação não pode ser controlada por completo. “A prática disseminante e produtiva da significação, da cultura, entretanto, não pode ser estancada. Mesmo que contida, ela espirra, transborda, excede, revolta-se, rebela-se, espalha-se incontrolavelmente” (SILVA, 2003, p. 15).

O Estado do Paraná, por meio de seu 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).

Considerando que é preciso que os alunos entendam nas escolas os problemas causados pelas discriminações e se tornem sujeitos mais conscientes e humanos, trabalhar com a interseccionalidade no Ensino Médio, mesmo por se tratar de um conceito cunhado no âmbito jurídico, requer trabalhar com noções do Direito: abordar minimamente as leis supranacionais como a Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos e nacionais como a Constituição da República Federativa; promover uma noção sobre a legislação estadual e municipal; clarear a relação entre os três poderes – executivo, legislativo e judiciário. A educação escolarizada deve buscar uma efetiva democracia participativa.

A seleção de conteúdos precisa estar vinculada com os problemas do aluno e da sua vida em sua condição social e cultural. Vejamos como a RCP para o Ensino Médio de História trata a questão. Neste documento, para a área CHS, enfatiza-se a aplicação do conteúdo na vida real. As *Competências específicas* da área são vistas como *direitos de aprendizagem*, são seis, conforme a BNCC. A RCP traz quadros, com respectivas *Habilidades* e *Objetos do conhecimento*, bem como para indicações de conteúdos.

Consideremos a *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).

Esta competência envolve a *Habilidade* código EM13CHS201, “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 surge como *Unidade Temática 2*: “Tecnologia, Relações de Alteridade e Diversidade” (PARANÁ, 2021, p. 651). Todavia, não aparece na parte específica a *Habilidade* EM13CHS201. Nesta Unidade Temática, a coluna de sugestão dos conteúdos

quase não aborda o contemporâneo, vai até o século XIX. Porém, baseado na referida *Habilidade*, o conteúdo a ser usado pode ser “O Movimento das mulheres negras no Brasil”.

Para Collins & Bilge (2021), a política nacional brasileira alegou oficialmente não ter “raças” nem negros como grupo “racial” socialmente reconhecido. O mito da identidade nacional construiu uma filosofia em que ser brasileiro substituía outras identidades. Dessa forma, o discurso nacional da democracia racial eliminou a linguagem que poderia descrever as desigualdades. Esse apagamento da “negritude” como categoria política permitiu que manifestações de práticas discriminatórias ocorressem em áreas como educação e emprego. Mesmo com diversos estereótipos relacionados às mulheres negras se apoiando em crenças sobre sua sexualidade, o Brasil postulava que o racismo era inexistente. Em um país de aproximadamente 50% de população com descendência africana, quem reivindicava uma identidade negra parecia contradizer a identidade nacional. “As mulheres negras desafiaram essas interconexões históricas entre ideias de raça e projeto de construção de nação do Brasil como cenário de apagamento das mulheres afro-brasileira” (COLLINS & BILGE, 2021, p. 40) e os Movimentos de Mulheres Negras no Brasil cresceram e se multiplicaram.

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), para a *Habilidade EM13CHS404*, “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 específica de História, 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 para a *Habilidade EM13CHS404*: “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 - ...)”. O conteúdo sobre a história do processo movido por mulheres negras, contra a General Motors e apresentado por Crenshaw, é didático para o ensino da interseccionalidade e luta por direitos no trabalho.

Não havia oportunidades de emprego para mulheres afro-americanas, que moveram um processo afirmando que estavam sofrendo discriminação racial e de gênero. O tribunal separou as discriminações, como a empresa contratava mulheres brancas (secretárias) e homens negros, ele entendeu que como havia mulheres não havia preconceito de gênero e como havia negros não tinha preconceitos de raça. “Precisamos, portanto,

identificar melhor o que acontece quando diversas formas de discriminação se combinam” (CRENSHAW, 2004, p. II).

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 4 *Habilidades* (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504), que indicam dois *Objetos do conhecimento*: “Preconceito étnico-racial; Desigualdades sociais e lutas por direitos iguais” (PARANÁ, 2021, p. 583 – 584). Na parte própria da 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).

Além do contexto brasileiro e estadunidense e seus respectivos movimentos, é importante ensinar nas escolas situações interseccionais de outras partes do mundo, que ilustram tristemente que a história da violência não está relegada a um passado distante. Conteúdo com potencial para reflexão histórica interseccional é o das mulheres *dalit*, na Índia, que tentam acusar seus estupradores e dificilmente tem seus casos levados a julgamento, devido a uma intersecção de gênero e classe (CRENSHAW, 2002). É preciso abordar os casos de estupro, que são por vezes fomentados por propagandas racistas ou sexistas. É importante que os movimentos das mulheres indianas, por exemplo, façam parte dos conteúdos quando o tema é “movimentos feministas”.

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* EM13CHS60I, “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). Em outras *Habilidades* desta competência reaparecem os *Objetivos do conhecimento* “Democracia e Cidadania” e “A violação das liberdades civis e individuais e dos Direitos Humanos”. Todavia, na parte da História a *Unidade Temática* 6, “Indivíduo e sociedade: Participação política no debate público” (PARANÁ, 2021, p. 665), não traz a *Habilidade* EM13CHS60I, nem os respectivos *Objetos do conhecimento*.

A RCP traz 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” (BRASIL, 2021, p. 1016).

Collins & Bilge (2021) destacam diversos temas, como o da justiça ambiental, considerando que eventos climáticos afetam desproporcionalmente grupos com desvantagens múltiplas, e como o da justiça reprodutiva, associados à saúde, que visam o bem-estar de mulheres, crianças e família. Muitas são as possibilidades de estudarmos historicamente a interseccionalidade.

Considerações finais

A Interseccionalidade precisa de práticas interculturais. Práticas interculturais são indicadas pela Educação Histórica. Logo, a Interseccionalidade é conteúdo da Educação Histórica. Considerando a educação escolarizada como amenizadora da desigualdade e agente para diminuição de violências, os conteúdos escolares aos alunos ganham potencial de orientação ao serem simultaneamente interseccionais e históricos.

Mesmo com os problemas de conexão entre as *Habilidades* indicadas pela área CHS e as indicadas pela parte específica de História, vemos que a RCP indica a interseccionalidade. Neste caso, os conteúdos devem ser desenvolvidos em harmonia com a significação do conceito de interseccionalidade, conforme a Educação Histórica, no combate ao etnocentrismo, precisam proporcionar ao discente a reflexão de como são construídas as versões históricas.

É crucial a leitura histórica dos problemas interseccionais. O conteúdo histórico interseccional contém a universalidade de necessitar de práticas interculturais na educação e a particularidade da diversidade cultural. O Ensino deve promover a reflexão do aluno sobre o conteúdo em relação à sua consciência histórica, bem como organizar o diálogo sobre os entendimentos das construções dos conteúdos entre os alunos. O conteúdo histórico interseccional é um dos pontos de partida possíveis para a interculturalidade nas escolas.

Pretende-se o professor como construtor de seu plano de trabalho docente e a relativização do livro didático, mas a estrutura do trabalho aperta o horário do professor e os Governos parecem diminuir a cobrança por criação de aulas, disponibilizando aulas prontas. Muitos vendem na internet conteúdos de acordo com a BNCC, com a codificação da Habilidade aparecendo como “mágica”, dando status ao material a ser meramente reproduzido. Porém, não se pode acomodar. A interseccionalidade precisa ganhar mais espaço na formação dos professores, bem como necessita de cursos de formação continuada para sua proliferação nas escolas, na perspectiva do professor crítico planejador de sua aula.

É necessário o crescimento do entendimento sobre a interseccionalidade nas escolas, pois negros, mulheres, LGBTQs, entre outros grupos, tiveram historicamente ausência de direitos, exclusões, perseguições, assassinatos, estupros, escravizações. A História deixou resquícios e consequências, existem reproduções de discriminações em novas roupagens, a violência preconceituosa está presente. Assumir o peso negativo da História e combater a discriminação interseccional é tarefa primordial dos sistemas de ensino.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declaração de votos. In: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 14/05/2022.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun. 2007. (revista portuguesa online). Disponível em <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>>. Acesso em 14/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília. MEC. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 14/05/2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*. v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 14/05/2022.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, K. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. Trad. Liane Schneider. *Estudos Feministas*, ano 10, n.1: p. 171-188, 2002. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 14/05/2022.

CRENSHAW, Kimberlé. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *Cruzamento: raça e gênero*. Texto de palestra proferida na UNIFEM. In VV.AA. Brasília: Unifem, 2004, p. 7-16.

DIAS, Sueli de Fátima; CAINELLI, Marlene Rosa. Ensino de História: Educação Histórica no contexto de mudanças das práticas pedagógicas (Paraná, 2008). *Revista do Centro de Educação*. UFSM. Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36242>>. Acesso em 14/05/2022.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 44ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCIA, Tânia Braga. Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná. In: BARCA, Isabel (Org.). *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África: actas das 7.ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho. 2008. p. 123 – 133.

GERMINARI, Geysa Dongley. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>>. Acesso em 14/05/2022.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Número especial. Curitiba. Ed. UFPR, n.º 1, Janeiro 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em 14/05/2022.

LOPES, Alice Casemiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 14/05/2022.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo é o que? In: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 14/05/2022.

OLIVEIRA, Keila de; RAUEN, Margarida Gandara. *A formação docente antirracista e anti-sexista*. Resumo expandido. GTO8 – Formação de Professores. 40º Reunião Nacional da Anped. Universidade Federal do Pará (UFPA). set./out. 2021.

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.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História*. Curitiba, 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>. Acesso em 14/05/2022.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene. A Educação Histórica como campo investigativo. *Diálogos (Maringá Online)*, v. 19, n. 1, p. 11-27, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33801>>. Acesso em 14/05/2022.

RAUEN, Margarida G. Currículo, leituras e sistemas de discriminação: há alternativas? *Interfaces*. Vol. 11, n. 4. Guarapuava, p. 283- 294, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6700>. Acesso em 14/05/2022.

RÜSEN. Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1º reimpressão, 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.

RÜSEN. Jörn. Experiência, interpretação, orientação: As três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010c.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163-209, 2009. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>>. Acesso em 14/05/2022.

RÜSEN. Jörn. Cultura: Universalismo, relativismo ou o que mais? *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 2, p. 281-291, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13263>>. Acesso em 14/05/2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Afinal, O que é Educação Histórica? *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica - RIBEH*. V. 01, n. 1, p. 07-31, Ago./Dez. 2018.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. *Artes de fazer o ensino de história: professor, aluno e livro didático entres os saberes admitido e inventivo*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social. Londrina, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_ecbd7d9od71e7e026aa969f350b21738>. Acesso em 14/05/2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 14/05/2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido em: 15 de maio de 2022

Aprovado em: 26 de junho de 2022