

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, LIVROS DIDÁTICOS E EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: O DEBATE SOBRE O DITO E O PRESCRITO (1998 À 2012).

KLEBER LUIZ GAVIÃO MACHADO DE SOUZA¹

kleberluiz.ufs@gmail.com

MARIA INÊS SUCUPIRA STAMATTO* (CO-AUTORA)

stamattoines@gmail.com

As reformas curriculares para o Ensino de História na década de 1990: observações preliminares.

Este trabalho é um exercício de síntese de algumas leituras realizadas nos últimos meses sobre as políticas educacionais e reformas curriculares que alteraram a configuração do Ensino de História nos últimos 15 anos, mais especificamente no Ensino Médio, através das diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares de História para esse nível de ensino (PCNEM). Levando em consideração a ideia de que o currículo está para além da sala de aula, é necessário apreender a relação dos PCNEM com outras instâncias de seleção e organização dos conteúdos no país, como é o caso dos livros didáticos e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), partindo do princípio de que os dois últimos devem coadunar com o primeiro.

As reformas curriculares enquanto *políticas públicas* expressam formas de organização das práticas e a relação com algum conjunto de princípios que direcionam a ação do Estado em diferentes níveis de intervenção. Mas elas são contraditórias, envolvendo muitas vezes valores discordantes, experimentações, relações de poder assimétricas e constrangimentos materiais e contextuais (BALL, e MAINARDES, 2011: 11-18). Seus textos, na forma de orientações, análises, relatórios, parâmetros são abertos o suficiente para permitirem a interpretações e reinterpretações que geram significados diversos dos esperados (BALL e MAINARDES, 2011: 11-53).

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN) e bolsista CAPES.

*Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN).

De acordo com Eneida Oto Shiroma, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Roselane Fátima Campos (2011), “os documentos de políticas contêm ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para debates no processo de sua implementação” e, além disso, “precisam ser lidos *com* e *contra* os outros, ou seja, na sua articulação ou confronto com outros textos” (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011: 224).

Existe certo consenso entre os pesquisadores sobre algumas características das reformas curriculares ocorridas na década de 1990 e mais especificamente sobre os documentos produzidos a partir delas, como é o caso dos PCN de História para o Ensino Fundamental e Médio, sendo esse último o foco de nossas preocupações. Sintetizaremos algumas contribuições e posicionamentos dos pesquisadores do ensino de História no Brasil sobre o tema, relacionando também o nosso olhar sobre o texto dos PCNEM.

Para Selva Guimarães Fonseca (2003), a discussão sobre s PCNs envolve o questionamento sobre “que elementos da cultura devem ser selecionais e ensinados?” A autora se situa a partir do contexto de ampliação da oferta escolar no Brasil nas últimas décadas, que marcou a passagem de um “ensino das elites” para a chamada “escola das massas”. Assim, a questão que passar a tomar o centro das atenções na elaboração dos currículos passa a ser a necessidade de contemplar classes sociais distintas, respeitando as diferenças culturais entre os alunos na seleção e organização dos conteúdos (FONSECA, 2003: 31-32).

Para alguns autores, a raiz das discussões curriculares do final da década de 1980 é fruto da reintrodução da disciplina na escola brasileira e da aproximação da universidade e seus pesquisadores com os professores de primeiro e segundo graus, procurando romper a dicotomia ou afastamento entre o ensino de história nas universidades e o ensino de história presente nas escolas públicas no período da redemocratização brasileira. A partir da década de 90, o ensino de História passa a receber a contribuição direta dos objetos, temas, problemas e a ampliação da ideia de documento histórico oriundos da Nova História Francesa enquanto baluarte da desmontagem do Ensino de História “tradicional” (RIBEIRO, 2004: 85-92; SOARES, 2002: 30-34).

De acordo com essas assertivas, a Nova História Francesa representaria uma espécie de “missão civilizadora” que aporta nos departamentos de História do Brasil e, logo em seguida, na escola pública para transformar a realidade do ensino de História. Assim, parece

haver o entendimento de que há uma transposição direta e pacífica entre renovação historiográfica e ensino da disciplina. A consequência “mágica” dessa introjeção de valores historiográficos francófilos contra a “História tradicional”, representada pelo positivismo, estruturalismo e marxismo ortodoxo é a introdução da

História crítica, com a pretensão de desenvolver com os alunos de 1º e 2º graus atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, permitindo a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo. A partir dessa abertura dada para se repensar o ensino de História, os professores e os pesquisadores começaram a questionar não somente os currículos, mas também a escola, os livros didáticos e os conteúdos estabelecidos de forma vertical pelas autoridades educacionais (RIBEIRO, 2004: 88).

A professora Margarida Maria Oliveira (2003) problematiza essas assertivas através de uma reflexão sobre as ideias de História presentes nos PCNs da disciplina, que seriam uma espécie de miscelânea: a união de concepções historiográficas contraditórias com as matrizes francesas. Tal resultado é fruto do desinteresse da comunidade especializada sobre o papel da História na formação escolar do brasileiro. O grupo dos historiadores e professores de História na segunda metade da década de 1990, capitaneada pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), teria desperdiçado uma oportunidade histórica de discutir sobre “o que é de direito de todo brasileiro conhecer sobre o passado” (OLIVEIRA, 2003:131-157).

Porém, a crítica mais conhecida é a de que os PCNs, implementados durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), responderiam a demandas neoliberais advindas das reformas educacionais promovidas pela Espanha e que também foram adotadas em outros países integrantes do Mercosul. Essas reformulações curriculares, camufladas sob o discurso da “globalização” e da “sociedade do conhecimento”, teriam como objetivo adequar os sistemas de ensino à lógica de mercado, a um novo papel do Estado e ao fortalecimento do setor privado (BITTENCOURT, 2008: 100-101).

Para Itamar Freitas (2010), outras críticas também podem ser atribuídas aos PCNs de História, como a falta de diálogo com as entidades de classe, a ineficiência do Estado em circular o documento, a linguagem do texto que dificultou a compreensão do professorado, etc. Porém, independentemente das razões de descontentamento dos professores, o

desinteresse/desconhecimento do texto dos parâmetros por parte dos profissionais de ensino gerou um empobrecimento do debate e das possibilidades de avanço para a melhoria da educação escolar no Brasil. Como consequência disso, os livros didáticos, os planos de ensino de empresas especializadas e algumas práticas pedagógicas cristalizadas ganharam força de diretriz curricular na experiência brasileira (FREITAS, 2010: 157-158).

Assim, as reformas curriculares da década de 1990 para o ensino de História e os parâmetros construídos a partir delas são marcadas ora pela crítica, ora pela indiferença dos pesquisadores e profissionais do ensino da disciplina em relação a forma, função e construção desses documentos e pela recusa na adoção de suas prescrições. Além disso, ressalta-se o aspecto contraditório de suas matrizes pedagógicas e historiográficas.

Mas e quanto aos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Médio (PCNEM)? Quais são as suas características? Quais as diferenças em relação aos PCN do Ensino Fundamental? Qual a relação dos PCNEM com outras instâncias de organização curricular no Brasil, como os livros didáticos e o ENEM?

Os Parâmetros curriculares de História para o Ensino Médio: o dito e o prescrito.

As reformas curriculares para o Ensino Médio envolvem algumas diretrizes já conhecidas no cotidiano educacional quanto à seleção de conteúdos que devem (ou deveriam) nortear os currículos brasileiros em suas diferentes instâncias e que estão expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio (PCNEM).

As características dessas reformas, e conseqüentemente dos documentos produzidos a partir dela podem ser resumidas em “estruturação dos conteúdos articulados em torno da construção de conceitos”, “padrão interdisciplinar”, “produção de condutas de indagação”, “compreensão das tecnologias ligadas à área” e “competências como metas” (CERRI, 2004: 220-222).

Para Marcelo de Souza Magalhães (2007), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio foram pensados inicialmente com o propósito de romper com a dualidade do ensino que permeava a sociedade brasileira desde as primeiras décadas do século XX, em que havia uma formação escolar de caráter profissionalizante para os pobres e uma formação propedêutica para os filhos das elites visando à formação superior (MAGALHÃES, 2007:53).

Porém, ao contrário dos PCN para o Ensino Fundamental, que, ao organizar o currículo por eixos temáticos, representaram o rompimento com os Estudos Sociais ainda majoritários na forma de organização dos currículos durante a década de 1990, os PCNEM por sua vez, representaram a quebra desse diálogo com a diversidade das experiências curriculares estaduais, adotando um modelo de organização de competências e habilidades hegemônico, legitimado pelo MEC e UNESCO e justificado pela interpretação

de que o mundo do século XXI está em constante e acelerada transformação, fruto da globalização. Ao longo do texto, surgem termos como sociedade do conhecimento ou sociedade tecnológica para classificar este mundo, que, supostamente, tende a fragmentar identidades. Dentro desta perspectiva de mudanças aceleradas, o aprender a conhecer ganha destaque dentre os demais princípios, pois pressupõe uma educação permanente para todos, fundada não mais na quantidade de informações, mas na capacidade de lidar com elas (MAGALHÃES, 2007: 61)

Os PCNEM representam ou expressam uma função para o ensino de História referente às sociedades inseridas no “mundo globalizado”, em que o uso das tecnologias se faz cada vez mais presente e o domínio dessas linguagens tecnológicas significaria a adaptação dos alunos ao mercado de trabalho como “um exército de reserva de mão de obra para assumir postos de trabalho mais qualificados, substituindo a mão-de-obra desqualificada” (SOARES, 2002: 36). Em suma, estariam a serviço de valores neoliberais, que procuram adequar os homens às mudanças do capitalismo.

A história, assim como as demais disciplinas, deveriam, em conjunto, formar uma *cultura educacional*, que permitisse a compreensão das transformações e a percepção da velocidade destas, pelos adolescentes. Pensando o presente, eles elaborariam estratégias para sua inserção no mundo do trabalho e no da autonomia, compreendidos como escolhas a serem feitas ante o mercado (SOARES, 2002: 39).

Assim, é importante lembrar que, apesar do nome “parâmetro” e da função de orientar as demais instâncias de elaboração do currículo brasileiro, existe uma base legal anterior que a referenda, como por exemplo, a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB). Especificamente em relação ao Ensino Médio, em seu art. 9, o inciso IV, a LDB afirma que à União caberá

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, art. 9, inciso IV).

Em 1998, na resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica (CEB), de 26 de Junho de 1998, foram instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* que “se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 1998, art. 1º). A mesma resolução, no art.4º, afirma que os currículos das escolas brasileiras “incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei” (CEB, 1998: 2).

Os PCNEM, enquanto documento orientador da elaboração dos currículos no Brasil para esse nível de ensino, aparentemente sem qualquer papel de prescrição obrigatória, possuem o respaldo de uma ampla base legal que vem sendo construída desde 1996, expressando alguns dos princípios gerais nessas leis, principalmente em relação às LDB (1996) e as DCNEM (1998). É uma conexão legal que não pode ser ignorada sob a alegação de que ela apenas deve “orientar” a produção dos currículos, mesmo que o próprio texto dos Parâmetros neguem qualquer finalidade prescritiva, como no trecho abaixo:

Ressalve-se que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social. Essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdo específicos, mas considera que os mesmos devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas. O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas (PCNEM, 2000: 18).

Renilson Rosa Ribeiro (2004), reitera que os PCNs, tanto do ensino fundamental quanto do Ensino médio, seriam marcados pela sua aparente flexibilidade, mas que no fundo seriam portadores de uma estrutura “hierárquica e centralizadora” responsável por desqualificar alunos e professores enquanto incapazes de elaborar novos currículos, sendo

esses últimos apenas cumpridores das prescrições estatais, mesmo que, contraditoriamente, em suas matrizes pedagógicas, os parâmetros professem o construtivismo ou a pedagogia crítica dos conteúdos como referencial adotado (RIBEIRO, 2004:105 – 106). Para Ribeiro:

além de um aplicador eficiente dos PCNs em sala de aula, os quais foram adequados previamente pelas secretarias de educação, o professor aparece apenas, nessa análise, como um informante valorizado perante os alunos. Mas, nessa situação, onde fica a individualidade do professor? Qual o significado de sua formação intelectual? E o seu saber-fazer? E a sua autonomia, tão defendida pelos próprios autores dos PCNs, onde está? (RIBEIRO, 2004, p.107).

Para Luis Fernando Cerri (2004), as reformas promovidas pelo Estado brasileiro na última década são impositivas, mesmo que sob o discurso da “autonomia, flexibilidade e crítica”. Segundo o autor, são leis que expressam uma tendência internacional de adequação a “pacotes curriculares” que respondem as demandas e recomendações de organismos internacionais como FMI e Banco Mundial e o Banco Internacional do Desenvolvimento, sendo marcadas pelo “economismo, o determinismo tecnológico, a racionalidade técnica e o condicionamento da cidadania a ser formada” (CERRI, 2004: p.215).

A própria elaboração dos PCNs para o Ensino Médio, segundo o autor, refletiram esse caráter impositivo, visto que, apesar de ter sido iniciada com uma série de audiências públicas, teve como desfecho a falta de diálogo, o que acarretou em incertezas sobre o peso das entidades consultadas na elaboração dos parâmetros, vencendo o gerencialismo técnico do Estado. Quanto ao professor, cabe aceitar o valor dos documentos como “verdade pedagógica”, onde o seu papel é apenas o de executor das propostas. Essa racionalidade técnico-econômica tende a desprezar a sua realidade e da escola. Quanto ao novo ideal formativo em torno das Ciências Humanas e suas Tecnologias, seria a justificado pela necessidade de preparar os alunos para a adaptação ao mundo da tecnologia, ao mercado e a representação política (CERRI, 2004:216-219). Dessa forma:

Os PCNEM são positivos, normativos. Não surgem como comportamento jurídico fundado sobre a lógica da lei, que é negativa, estabelecendo o permitido e o proibido, mas respeitando a individualidade na medida em que permite tudo o que não proíbe. Os PCNEM propõem um comportamento disciplinar, fundado sobre a lógica da norma, que é positiva, ao determinarem um padrão de comportamento médio ao qual todos devem adequar-se, com o que substituem a espontaneidade e a iniciativa individuais, com base no discurso científico. Traçam-se objetivos para a História e as humanidades no Ensino Médio, os caminhos teóricos e

metodológicos também são traçados e travados. A mobilidade do professor é posta apenas a partir daí, na hora de selecionar o que ensinar, e os objetivos e os critérios de seleção já estão dados” (CERRI,2004: 219).

Os PCNEM distorceram as bandeiras de luta dos professores sobre o Ensino na década de 1980 e 90 e criaram uma dualidade para o professor: adequar-se a uma nova estrutura curricular das competências e habilidades das ciências humanas e, ao mesmo tempo, não abrir mão dos conhecidos conteúdos substantivos requeridos nos exames de avaliação nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar de reconhecer os avanços em relação aos currículos anteriores vencendo a lógica cronológica, esse se constitui em um “rolo compressor” sobre várias experiências curriculares dos estados brasileiros (CERRI,2004: 229).

Portanto, a recusa e o distanciamento por parte dos professores na adoção/discussão dos PCNEM seria atribuído ao seu modelo “aplicacionista”, que despreza os saberes profissionais em relação aos saberes da formação universitária. O aliciamento do professorado se dá apenas pelo convencimento de que é necessário reformular esse nível de ensino, apostando na dicotomia entre “velho” e “novo” Ensino Médio, marcado pela transição da lógica disciplinar para a conjunção dos conhecimentos da História, Geografia, Filosofia e Sociologia organizados nas Ciências Humanas e suas Tecnologias e no estabelecimento de competências e habilidades como metas, cujo o insucesso depende mais dos problema de formação do professor do que da proposta em si.

Logo,

as críticas aos PCNs, sobretudo os do Ensino Médio, e as dificuldades surgidas na sua utilização não podem ser unicamente compreendidas a partir do problema da formação dos professores, que, inegavelmente, existem. É preciso considerar que a construção de uma proposta que se quer fundadora de um novo Ensino Médio não pode estar dissociada das práticas docentes desenvolvidas neste nível de ensino, das experiências formativas existentes até então e da história deste ensino no Brasil (MAGALHÃES, 2007: 64).

Mas, apesar de toda a discussão sobre o caráter orientador dos parâmetros para o Ensino Médio no Brasil e as suas áreas de conhecimento, oscilando entre a aparente liberdade ou a prescrição normativa, o próprio texto trata de esclarecer que “o que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as

competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos” (PCNEM, 2000:18)².

A proposta de organização dos currículos a partir das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos é uma importante característica dos documentos produzidos nas reformas curriculares do período, incluindo-se os PCNEM de História. Ao invés das listas de conteúdo, o foco seria o desenvolvimento de procedimentos que permitam ao aluno “aprender a conhecer”. Esse modelo, hegemônico também em outros países, tornou-se legal no Brasil desde o final dos anos 1990. Porém, essa forma de organização possui o alinhamento com o mundo da produção em seu “saber fazer” (MAGALHÃES, 2003: 53-54).

Portanto, os conhecimentos, competências e habilidades específicas referentes às disciplinas estruturadas em áreas de conhecimento são o que poderíamos chamar de “última fronteira” de exigência para educação nesse nível de ensino e, por isso, são o *locus* privilegiado para observar como as prescrições das políticas educacionais das duas últimas décadas têm sido apropriadas por diferentes locais de produção do currículo.

Mas os Parâmetros também ecoam na produção didática. Transportando essas observações para o livro didático do Ensino Médio (incluído aí o de História), as obras avaliadas pelo PNLEM, de acordo com os guias e editais do programa, devem estar em conformidade com a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, entre outros³ (PNLEM, 2007 e 2011).

A inobservância a esses dispositivos resulta em exclusão do processo avaliativo. Essa é uma informação importante que já nos coloca com a ideia de que os livros não podem ser avaliados apenas em relação a sua conformidade com editais e, sim, com os demais documentos que compõem as reformas e políticas educacionais para a educação básica em análise retrospectiva nos últimos 15 anos.

Além disso, os currículos são definidos por instâncias que estão para além do interior da escola. O Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) tem adquirido cada vez mais importância dentro das políticas públicas para a educação básica no Brasil, passando a ser

² Nas *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (2006) existem três conjuntos de competências, que são *comunicar e representar*, o de *investigar e compreender*, assim como o de *contextualizar social ou historicamente* os conhecimentos (PCNEM+, 2006:13).

³ Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 10.639/2003, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

uma das instâncias reguladas pelas DCNEM. Como exemplo disso, podemos citar o art. 22 da resolução nº 02 do CEB, de 30 de janeiro de 2012, que afirma que as diretrizes “devem nortear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação” (CEB, 2012, art. 22).

O exame, criado em 1995 na gestão de Fernando Henrique Cardoso, teoricamente, também é visto como um dos organizadores do currículo do Ensino Médio e um dos fatores que influem na dosagem dos saberes históricos ensinados (CERRI, 2004: 213-214). Tal finalidade tem sido expressa, inclusive, em alguns editais recente do exame em que é atribuída à responsabilidade de “criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio” (INEP, 2010; 2011; 2012: 2).

O ENEM é estruturado através de sua própria *matriz de referências*, que indicam “a associação entre conteúdos, competências e habilidades básicas próprias ao jovem, na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica” (INEP, 2009, p.54). Teoricamente, as matrizes também se apropriam da LDB, PCNs e demais textos da Reforma do Ensino Médios como referências norteadoras para os seus conteúdos, competências e habilidades (INEP, 2009:54).

Porém, Luis Fernando Cerri (2004), ao analisar as questões do ENEM, afirma que apesar dos PCNEM não definirem os conteúdos substantivos e seus particulares históricos, o exame ainda os utiliza em suas questões em termos de certo e errado, ou seja, estamos diante de um rol de conteúdos que, embora não afirmados diretamente, continuam a existir (CERRI, 2004: 222). Assim,

apesar da indefinição de um conteúdo e da anunciada liberdade de selecioná-los conforme o entendimento do professor, o que se apresenta é a perspectiva de o ENEM acabar fazendo a seleção de conteúdos que os PCNEM não fizeram, ou seja, de o Exame acabar ganhando um caráter de determinação dos conteúdos curriculares ao qual aparentemente os PCNEM teriam renunciado, resultando no que os “cursinhos” fazem hoje com a reserva de tempo de aula para cada assunto, conforme a frequência em que tal ou qual assunto é cobrado nos vestibulares” (CERRI, 2004: 226-227).

O professor Itamar Freitas (2011; 2012) ao analisar as tensões entre prescrições estatais de caráter nacional e no grau de consonância entre os currículos dos estados brasileiros com as reformas curriculares do período republicano aponta principalmente o

distanciamento por parte das propostas curriculares estaduais em relação aos parâmetros dos documentos prescritores de conteúdos históricos nacionais resultantes das reformas curriculares dos últimos 10 anos, o que acarreta na replicação de propostas curriculares entre os estados brasileiros. A ausência e/ou resistência na adoção/elaboração de currículos sistêmicos para a Educação Brasileira gera um problema que se estende para além dos livros didáticos e currículos estaduais, que é o de transferir para o ENEM e suas matrizes o papel de pautar o currículo brasileiro.

Conclusões

A guisa de conclusão, podemos afirmar que a discussão sobre o conjunto das reformas curriculares para o Ensino Médio possui pouca expressão no conjunto das pesquisas sobre Ensino de História no Brasil e os que se habilitam a discutir o tema apresentam posicionamentos muito semelhantes sobre as reformas e os documentos oriundos dessas. O consenso é de que os PCNEM representam a introjeção de valores neoliberais na educação brasileira, buscando a adequação a formação dos alunos nesse nível de ensino as demandas do mercado. Os parâmetros foram construídos de forma impositiva, atribuindo ao professor a função de mero executor das prescrições, o que resultaria na dificuldade de adoção das propostas dentro da sala de aula nos estados brasileiros. Porém, ao ignorarmos ou recusarmos os PCNEM e até mesmo a possibilidade de discutir balizas curriculares nacionais, estamos apenas deixando que o estado brasileiro transfira para outras instâncias o papel que, anteriormente, deveria ser dos Parâmetros.

Mas o que podemos oferecer, além de uma síntese de discussões (ainda escassas) sobre as reformas curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros produzidos a partir delas, são alguns questionamentos que pretendemos lançar a comunidade de pesquisadores do Ensino de História e que futuramente serão desenvolvidos no percurso do Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), a saber: qual o grau de assentimento entre os livros didáticos de história para o Ensino Médio e as provas do ENEM em relação aos conhecimentos e habilidades expressos nos PCNEM enquanto documento organizador do currículo para esse nível de ensino? Quais as diferenças no âmbito

dos conhecimentos, competências e habilidades entre os livros didáticos de História e as provas do ENEM?.

Portanto, na História recente da disciplina, é entre os anos de 1998 a 2012 que se pode observar como os livros didáticos e o Exame Nacional do Ensino Médio se apropriam das prescrições governamentais sobre os conteúdos históricos e expectativas de aprendizagem nas iniciativas de reforma que desembocam nos PCNEM. Acreditamos que as respostas a essas perguntas podem ser buscadas nas sessões de atividades dos livros didáticos; nos enunciados das questões do ENEM em que o conhecimento histórico seja empregado de forma direta ou indireta e nos documentos nacionais prescritores do currículo, mais especificamente nas sentenças que contém o anúncio das expectativas de aprendizagem⁴. Compreender a trajetória das políticas públicas para o ensino da disciplina no Brasil perpassa por conhecer os seus limites de intervenção e as suas relações com os demais elementos que compõem o currículo, como matrizes, exames, livros, etc.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 26 jun. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

BITENCOURT, Circe M. F. A História nas atuais propostas curriculares. In: _____ **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008, pp 97-128.

CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; SHIROMA, Eneida Oto. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento todos

⁴ A escolha dos dois primeiros se justifica pelo fato de que as questões e exercícios, de acordo com André Chervel (1990, p.204), são responsáveis por fixar, adquirir, aprender, reter, aferir os conteúdos.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, 2004, p.213-231.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, pp. 177-254, 1990.

FREITAS, Itamar. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Ensino de História. In: _____ . **Fundamentos Teórico-Metodológicos para o Ensino de História (anos iniciais)**. Editora UFS: São Cristóvão, 2010, pp. 157-164.

_____. As histórias que contam os livros didáticos de História regional. In: **História Regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão (2006/2009)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009, p. 25-54.

_____. Reformas e currículos no Brasil republicano (1913/2012). Disponível em:<<http://lahisufes.blogspot.com.br/2012/09/nesta-postagem-apresentamos-dois-textos.html>>.

FONSECA, Selva Guimarães. A nova LDB, Os PCNs e o Ensino de História. In: _____ . **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003, pp. 29-38.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Edital nº 3, de 24 de maio de 2012: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Brasília: Ministério da Educação/ INEP, 2012.

MAGALHAES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor**. *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp. 49-64.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretariade Educação Média e Tecnológica, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias – arte**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Direito ao Passado** (uma discussão necessária a formação do profissional de História). Recife, 2003, 291 f. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Revista de Humanidades**, V. 05. N. 10, abr./jun. de 2004.

SOARES, Marco Antônio Neves, O Ensino de História presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): A construção do sujeito adequado. *História & ensino*, Londrina, v. 8, p. 29-44, out. 2002.