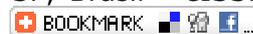


*Artigos Originais***POLÍTICAS CURRICULARES E ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES***Original Articles***CURRICULUM POLICIES AND HISTORY TEACHING IN HIGH SCHOOL: SOME CONSIDERATIONS**

Karina Elizabeth Serrazes*

<http://lattes.cnpq.br/3933515742546674>kserrazes@gmail.com

CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo situar as políticas curriculares de História nos anos 1990 no Brasil no contexto das transformações técnico-científicas, econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo e das reformas educacionais que as acompanharam. As considerações apresentadas neste texto expressam a fase inicial do trabalho de levantamento do estado da arte sobre o tema e a definição dos caminhos da pesquisa de doutoramento “*A história do Brasil no currículo do ensino médio da rede estadual paulista: um estudo sobre as políticas curriculares na disciplina escolar História*”. Além de contextualizar as reformulações curriculares, o artigo apresenta algumas considerações sobre os documentos curriculares resultantes destas reformas, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História para o ensino médio, lançando questionamentos sobre o discurso curricular oficial e suas apropriações no universo escolar. A metodologia empreendida nessa pesquisa consiste na análise dos documentos curriculares oficiais, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e revisão bibliográfica sobre o tema, dialogando com autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), Thomasi, (1998), Shiroma (2002), Silva (1996), Abud (2005), Bittencourt (2004), dentre outros. A partir destas breves considerações, percebemos a importância de aprofundar a discussão sobre o papel das políticas educacionais na produção dos currículos e principalmente de analisar seus percursos e discursos.

Palavras-chave: políticas educacionais. currículo escolar. ensino de história. Parâmetros Curriculares Nacionais. cultura escolar.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Atualmente é professora de ensino superior do Centro Universitário Claretiano de Batatais (CEUCLAR) e professora de educação básica do governo do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

This article aims to situate the History curricular policies in the 1990s in Brazil on the context of techno-scientific, economic, political, social and cultural transformations, of the present day and of the educational reforms that accompanied them. The considerations presented in this text express the initial stage of the survey on the status of art on the theme and definition of the route taken by the doctorate research "The 1930s in a classroom: a study about the curricular policies and the lecturing of History in the high schools of the state of São Paulo". Besides contextualizing the curricular reformulations, the article presents some considerations about the curricular documents resulting from such reforms, the National Curricular Directives (DCN) and the National Curricular Parameters (PCN) for History in high school, presenting questions about the official curricular discourse and its appropriations in the school's universe. The methodology employed in this research consists in the analysis of the official curricular documents, National Curricular Directives (DCN) and National Curricular Parameters (PCN) and a bibliographic revision about the theme, establishing dialogues with authors such as Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), Thomasi, (1998), Shiroma (2002), Silva (1996), Abud (2005), Bittencourt (2004), amongst others. From these brief considerations, we will realize the importance to deepen the discussion about the role of educational policies in the production of curriculum and mainly analyzing their courses and discourses.

Keywords: educational policies. school curriculum. history lecturing. National Curricular Parameters. school culture.

INTRODUÇÃO

As transformações técnico-científicas, econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo impuseram novas demandas à educação. A função social da escola passou a ser questionada, pois ela não é mais considerada como o único meio de socializar e construir novos conhecimentos e sua aproximação ao processo produtivo tornou-se mais evidente devido à necessidade de formar indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico e de uma sociedade cada vez mais complexa. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 51, grifo nosso), estas transformações *“decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo.”*

Para estes autores, esse conjunto de transformações está relacionado ao processo de globalização, um conceito que expressa uma etapa do desenvolvimento

capitalista, marcada pela intensificação da interdependência e das relações mundiais através da conjugação de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais.

Esse conceito é polêmico e sugere uma ideia equivocada de que estamos caminhando de forma contínua e homogênea a um processo de integração econômica e cultural, quando na verdade, o processo de globalização parece ter agravado as desigualdades. Como afirma Santos (2005, p. 11):

Trata-se de um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiro à revolução nas tecnologias e práticas de informação e de comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou refugiados, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado.

Diante desta realidade complexa e contraditória, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 51, grifo nosso) consideram o conceito de globalização como uma construção ideológica do neoliberalismo, segundo a qual *“para garantir seu desenvolvimento, a um país basta liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, de modo que a economia por si mesma se defina e seja criado, assim, um sistema mundial auto-regulado.”*

Na perspectiva do neoliberalismo,

[...] atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país. (SHIROMA, 2002, p. 47).

Neste contexto, as políticas educacionais parecem cada vez mais submetidas aos mecanismos regulatórios e homogeneizadores sintonizados com as demandas do mercado e da agenda política internacional. As reformas educacionais no Brasil implementadas nas últimas décadas têm seus princípios pautados na Conferência de Educação para Todos ocorrida na Tailândia em 1990 e nos planos e documentos que foram elaborados a partir dela.

Um dos documentos que influenciou as reformas dos sistemas educacionais de muitos países, inclusive o Brasil, foi “*Os Quatro Pilares da Educação*”, publicado pela Unesco no início dos anos 1990, que resultou de um trabalho de uma comissão designada para discutir e balizar os novos parâmetros para a educação. Segundo este relatório

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento; aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (apud DELORS, 1998, p. 89-90).

Neste documento, Jacques Delors também explicita a necessidade de o sistema escolar contribuir para a formação de um “*outro tipo de trabalhador*”, capaz de se adaptar não só às novas tecnologias, como também às novas formas de gestão do trabalho. Daí a inclusão da temática das “*competências*” e “*habilidades*” no discurso educacional, em especial das reformulações curriculares.

Orientados por documentos como este e por instituições financeiras internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), vários países em desenvolvimento como o Brasil implementaram reformas e direcionaram políticas educacionais em conformidade com as novas demandas do mundo do trabalho, garantindo sua inserção no mercado globalizado e seu reconhecimento e participação nos organismos internacionais.

A tendência neoliberal das políticas educacionais no Brasil se fortaleceu na década de 1990, do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) em diante, quando o país ingressou na órbita da reestruturação capitalista e as iniciativas realizadas pelos sucessivos governos “pós-Collor” no campo da educação tiveram como parâmetro o ideário daquilo que Saviani (2003) denominou de “*racionalidade financeira*”.

Nesse processo de reformas foram implementadas várias políticas educacionais e uma nova legislação educacional foi aprovada com o objetivo de reestruturar os sistemas escolares.

Dessa forma, foi aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabeleceu novos parâmetros para a educação brasileira e provocou mudanças na estrutura administrativa e didática de nosso sistema de ensino e conseqüentemente nos currículos escolares.

AS POLÍTICAS, OS CURRÍCULOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

O conceito de currículo escolar normalmente está associado ao conjunto de matérias ou disciplinas que são ensinadas na escola. Entretanto, este conceito tem um sentido polissêmico, que envolve desde os documentos curriculares oficiais até o currículo oculto, que inclui aspectos menos visíveis do processo de escolarização como afirma Silva (2010).

O currículo para Silva (1996, p. 23):

[...] é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados.

O currículo escolar, entendido desta forma, não é neutro, resulta de políticas, que expressam determinados posicionamentos e intencionalidades. Segundo Sacristan (2000, p. 109):

Este é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornado claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática educativa, enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.

Assim, o Estado se apropria de determinadas concepções e discursos e por meio de políticas públicas para a educação, propõe um padrão normativo de currículo, consubstanciado nas determinações legais e nos documentos norteadores.

No Brasil, a LDB - Lei nº 9.394 de 1996, determina que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996).

Nestes artigos a LDB/96 estabeleceu uma nova organização curricular em âmbito nacional, que contempla um núcleo comum de disciplinas, de caráter obrigatório, abrangendo o estudo da língua portuguesa, matemática, das ciências físicas e naturais, do conhecimento social e político e, ainda, artes, educação física e língua estrangeira moderna e uma parte diversificada, que considera as particularidades regionais e culturais de cada localidade.

De acordo com este aparato legal, a seleção dos conteúdos deveria ser orientada pelas diretrizes referentes à difusão de valores sociais e à orientação para o trabalho na perspectiva de cumprir os objetivos da educação nacional, ou seja, o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A LDB de 1996 prevê também que cabe à União, em regime de colaboração com os demais sistemas escolares e seus respectivos órgãos reguladores, o estabelecimento de diretrizes e parâmetros curriculares para a educação básica com o objetivo de garantir a formação mínima para todos os estudantes em nível nacional.

Essa regulamentação resultou na definição de referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, proposta curricular para a educação de jovens e adultos, diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio e adaptações curriculares para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, em 1998 e são definidas na Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998, como

O conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998a, p. 31).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio foram instituídas pela Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Essa resolução estabelece que os conteúdos não são fins em si mesmos e sim meios para desenvolver competências e habilidades e que a organização dos currículos para o ensino médio deve ser coerente com os princípios da:

- *Estética da Sensibilidade*, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.
- *Política da Igualdade*, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.
- *Ética da Identidade*, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998a, p. 21).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) estabelecem como princípios estruturadores dos currículos, a identidade, a diversidade, a autonomia, a interdisciplinaridade e a contextualização e a organização curricular por áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política).

Essa organização dos currículos por áreas do conhecimento e sua estruturação a partir das tecnologias a elas associadas visam desenvolver competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho.

Ao contrário das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que são definidas como normas obrigatórias, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são propostos como referenciais que objetivam apoiar a revisão e/ou a elaboração das propostas curriculares dos sistemas de ensino e de suas escolas, dando suporte para a seleção de conteúdos, metodologias de ensino, práticas didáticas e métodos de avaliação que serão desenvolvidos em sala de aula.

Os PCN para o ensino médio foram elaborados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica e publicados em 1999 em um volume único, organizado a partir das áreas do conhecimento definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Esses referenciais curriculares provocaram mudanças na configuração dos saberes e das práticas constitutivas do ensino das várias disciplinas e, em especial, da disciplina História, que voltou a ser considerada como disciplina autônoma e valorizada como campo do saber indispensável à formação dos cidadãos.

As propostas curriculares do ensino de História também resultaram da incorporação das tendências historiográficas, que surgiram nos meios acadêmicos a partir dos anos 1970, e das concepções pedagógicas construtivistas, fundamentadas nas teorias de Piaget e Vygotsky. Como afirma Bittencourt (2004, p. 103):

Para os currículos do ensino fundamental e médio foram elaborados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana. Cabe ressaltar que essa tendência psicologista dos

currículos não é nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo as interpretações de alguns educadores, notadamente do espanhol César Coll, daquilo que se denomina de construtivismo.

No caso do ensino de História, as reformas e as políticas educacionais da década de 1990, somadas ao movimento historiográfico ocorrido nesse período, provocaram mudanças nos currículos e uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas e das fontes históricas, que consolidou, como afirma Fonseca (2003, p. 36, grifo nosso), *“Uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de História nas redes pública e privada.”* Esta pluralidade de concepções está expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que é um documento oficial que traça as diretrizes do ensino dessa disciplina.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram organizados por áreas. A área Ciências Humanas e suas tecnologias inclui as disciplinas História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política, Filosofia e suas tecnologias associadas e visam desenvolver competências e habilidades que permitam aos alunos entender a sociedade em que vivem como uma construção humana que se reconstrói ao longo das gerações num processo contínuo e dotado de historicidade.

Essa área constitui a quarta parte dos PCN, que inclui uma apresentação, em que são explicitados os procedimentos de sua elaboração, seguida de um breve histórico das ciências humanas no Brasil e sua relação com a escola.

No item “Competências e Habilidades”, são apresentadas as competências e habilidades a serem objetivadas nessa área, que foram agrupadas com base em três campos de competências: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização histórica e sociocultural, sendo que para cada campo de competências, foram descritas as habilidades correspondentes.

No item referente aos “Conhecimentos de História”, são apresentadas considerações sobre a integração da História com as demais disciplinas das

Ciências Humanas, as aproximações entre história ensinada e história conhecimento e a trajetória dos debates historiográficos, demonstrando uma aproximação com os estudos da Nova História Cultural. Conforme afirma Bittencourt (2004, p. 119, grifo nosso), *“a tendência de fundamentos apoiados na história social e cultural, que entre outros aspectos, visa introduzir diferentes sujeitos no fazer histórico.”*

No item “O que e como ensinar”, enfatizam-se a importância dos novos temas em História, a redefinição do tratamento metodológico da pesquisa, das fontes documentais e dos agentes sociais e as noções básicas a serem desenvolvidas, como a identidade, a cidadania, a memória e o tempo histórico. Também são apresentadas orientações didáticas voltadas à prática da pesquisa e à seleção de conteúdos significativos por meio da escolha de temas relacionados às problemáticas contemporâneas. De acordo Bittencourt (2004, p. 118), os PCN para o ensino médio:

Tem como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos de pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre os temas de estudo e com possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico da sociedade contemporânea.

A seleção temática dos conteúdos proposta pelos PCN é alvo de polêmicas e severas críticas, pois, para alguns profissionais da área, essa proposta pode limitar ou esvaziar os conteúdos e é preciso distinguir a história temática, produzida pelos historiadores, que delimitam o tempo, o espaço e as fontes documentais a serem analisadas, buscando pesquisar um tema em profundidade, e a história por eixos temáticos, produzida pelos currículos escolares, que são norteados por pressupostos pedagógicos, como a faixa etária e o nível escolar.

Para outros estudiosos, os PCN apresentam uma proposta temática pensada para um tipo padrão de aluno, desconsiderando que os temas deveriam emergir da realidade a ser estudada. Conforme afirma Neves (2000, p. 126),

O ensino temático, ao contrário do “programático”, parte de uma problematização da realidade social e histórica a ser estudada, tendo como referência o aluno real, em sua vivência concreta. Ao estabelecerem os temas, a priori, e ao “sugerirem” os conteúdos,

com profusão de detalhes, os PCN projetam um aluno ideal, em sua vivência virtual. O estudante brasileiro, subjacente nos PCN de História, é o jovem, na faixa etária prevista para o nível de ensino considerado, de classe média, que mora nos grandes centros urbanos e tem acesso aos recursos produzidos pela moderna tecnologia industrial.

Além disso, esse tipo de proposta exige um trabalho intenso do professor, que precisará pesquisar, organizar e sistematizar materiais didáticos apropriados para desenvolvê-la adequadamente, o que nem sempre é possível considerando as condições precárias de nossas escolas.

Apesar dessas críticas, o ensino de História por eixos temáticos prevaleceu nos PCNs e pautou-se em uma concepção interdisciplinar de currículo que também tentava articular o ensino de conteúdos tradicionais de História com os temas transversais, tais como: meio ambiente, ética, e pluralidade cultural, buscando desenvolver as competências e as habilidades necessárias ao exercício da cidadania.

Assim, as propostas curriculares de História para o ensino médio demonstram uma preocupação com a formação política, intelectual e humanística dos educandos, mas também apresentam lacunas a respeito do aprofundamento de conceitos e métodos dos diversos componentes das áreas, o que, provavelmente, influenciou a elaboração das *“Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”*, em 2002, em um documento denominado PCN+.

O PCN+ é um documento que busca aprofundar as proposições contidas nos textos legais e esclarecer as questões centrais das reformas curriculares para o ensino médio, além de apresentar alternativas mais flexíveis para a organização dos currículos com base em eixos temáticos, temas e subtemas.

Além das sugestões temáticas, são propostos conceitos estruturadores da área de Ciências Humanas, como: relações sociais, identidade, dominação, poder, cultura, ética e trabalho, e conceitos estruturadores da História, especificamente, que expressam os fundamentos historiográficos que norteiam essas propostas curriculares e os pontos nucleares com base nos quais são definidas as competências específicas a serem desenvolvidas na disciplina.

A publicação destes documentos norteadores dos currículos de História suscitaram inúmeras críticas e denúncias por parte dos estudiosos da área, que os

consideram como imposição burocrática, que aliado aos mecanismos de avaliação tentam controlar o trabalho pedagógico. Conforme afirma Abud (2005, p. 40),

Rediscute-se hoje, ou melhor, elaboram-se, nas instituições do poder central, parâmetros curriculares nacionais e conteúdos mínimos para todo o país. Estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: os alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber.

Para esta autora, o discurso do poder presente nos documentos curriculares define a forma, a finalidade e o conteúdo e estabelece em relação a cada disciplina, um controle da informação a ser transmitida e da formação que se pretende desenvolver.

Esta característica dos documentos curriculares, entretanto, não significa que as reformas educacionais e as reformulações curriculares se traduziram de fato em mudanças no ensino de História e no cotidiano escolar, pois este é um universo permeado por um conjunto de práticas vinculadas a uma cultura escolar, que envolve resistências e apropriações diversas.

Além disso, precisamos considerar que a concretização dos currículos hoje envolve, no mínimo, quatro níveis de concretização, pois os PCN como referencial nacional deve nortear as propostas curriculares dos estados e municípios e por sua vez, a proposta curricular de cada instituição escolar e as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Neste percurso de concretização, os currículos são reconstruídos e a influência da cultura escolar neste processo, ainda precisa ser melhor investigada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tentar situar as reformulações curriculares no Brasil dos anos 1990 no contexto das transformações do mundo atual e das reformas educacionais, percebemos a importância de aprofundar a discussão sobre o papel das políticas na produção dos currículos e principalmente analisar seus percursos e discursos.

Os documentos curriculares oficiais pretendem reformular os sistemas de ensino e interferir no processo de ensino e aprendizagem, contudo, sua publicação

nem sempre se traduz em mudanças efetivas no cotidiano escolar, pois no processo de organização e desenvolvimento dos currículos em sala de aula interferem diversos fatores e sujeitos.

Considerando as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino médio, precisamos investigar como elas foram reconstruídas nas propostas curriculares dos estados e municípios e principalmente como foram apropriadas pelos professores que atuam na rede pública.

Ao investigar o percurso dos currículos e as apropriações realizadas pelos professores, estamos adentrando o universo das subjetividades no processo de ensino na perspectiva de compreender sua complexidade.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12/07/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 12/07/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em 12/07/2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998a. Seção 1. p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em: 11/07/2014.

_____. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998b. Seção 1. p. 21. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 10/07/2014.

CORDEIRO, Jaime F. P. **A história no centro do debate**: as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a construir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 11/07/2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette. M.; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: DIAS, Margarida (Org.). **Contra o consenso**: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: Sal da Terra, 2000.

RANZI, Serlei Maria Fischer; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Crítica a governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 72, p. 7-44, out. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

TOMMASI, Lívia de et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Artigo recebido em: 31/08/2014.

Aprovado em: 18/12/2014.