

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA: MARCOS LEGAIS E DESAFIOS NO TOCANTINS (2000–2019)

**PUBLIC EDUCATION POLICIES AND THE TEACHING OF HISTORY: LEGAL
FRAMEWORKS AND CHALLENGES IN TOCANTINS (2000–2019)**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA:
MARCO LEGAL Y RETOS EN TOCANTINS (2000–2019)**

**Maria de Lourdes Leoncio Macedo¹, Darlene Araújo Gomes², Tânia Suely Azevedo Brasieliro³,
Jocyleia Santana dos Santos⁴**

DOI: 10.54899/dcs.v23i92.6028

Recibido: 01/06/2026 | Aceptado: 25/06/2026 | Publicación en línea: 02/07/2026.

RESUMO

O estudo busca descrever as políticas públicas educacionais instituídas no Brasil e no Estado do Tocantins que contemplam o ensino de História no ensino médio. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa, revisão bibliográfica e análise documental, com análise de conteúdo de Bardin (1977). O artigo está estruturado tendo por base um resgate histórico das políticas públicas educacionais brasileiras, sendo as Constituições Federais, a Lei nº 9.394/1996 e demais leis e programas instituídos para o ensino de História no período de 2000 a 2019. Conclui-se que o ensino de História é fundamental para a formação dos estudantes em qualquer modalidade, especialmente no ensino médio. No entanto, a proposta, que se baseia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Tocantins (DCT) para o Tocantins, tem desvalorizado o profissional do ensino de História e contribuído para o enfraquecimento da área de Ciências Humanas. Pode-se afirmar que o ensino de História no ensino médio é praticamente invisibilizado no Tocantins.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Ensino de História. Ensino Médio. Tocantins.

ABSTRACT

This study aims to describe the public education policies implemented in Brazil and in the State of Tocantins that relate to the teaching of history in upper secondary education. The methodology consists of qualitative research, a literature review and documentary analysis, using Bardin's (1977) content analysis approach. The article is structured around a historical review of Brazilian public education policies, including the Federal Constitutions, the Law nº. 9394/96, and other laws and programmes established for the teaching of history between 2000 and 2019. It can be

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: malutocantins@gmail.com

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.
E-mail: lenegomes4@gmail.com

³ Pós-doutora em Psicologia, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Belém, Pará, Brasil.
E-mail: brasileirotania@gmail.com

⁴ Pós-doutora em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil.
E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

concluded that the teaching of history is fundamental to students' education at all levels, particularly at secondary school. However, the proposal, which is based on the National Common Core Curriculum (BNCC) and the Tocantins Curriculum Document (DCT) for the state of Tocantins, has devalued history teachers and contributed to the weakening of the humanities. It can be said that the teaching of history in secondary education is practically invisible in Tocantins.

Keywords: Public Education Policies. History Teaching. Secondary Education. Tocantins.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo describir las políticas públicas educativas establecidas en Brasil y en el estado de Tocantins que abordan la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. La metodología consiste en una investigación cualitativa, una revisión bibliográfica y un análisis documental, con el análisis de contenido de Bardin (1977). El artículo se estructura en torno a una revisión histórica de las políticas públicas educativas brasileñas, entre las que se incluyen las Constituciones Federales, la Ley n.º 9.394/1996 y otras leyes y programas establecidos para la enseñanza de la Historia en el periodo comprendido entre 2000 y 2019. Se concluye que la enseñanza de la Historia es fundamental para la formación de los estudiantes en cualquier modalidad, especialmente en la enseñanza secundaria. Sin embargo, la propuesta, que se basa en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y en el Documento Curricular de Tocantins (DCT) para este estado, ha menospreciado a los profesionales de la enseñanza de la Historia y ha contribuido al debilitamiento del área de las Ciencias Humanas. Se puede afirmar que la enseñanza de la Historia en la educación secundaria es prácticamente invisible en Tocantins.

Palabras clave: Políticas Públicas Educativas. Enseñanza de la Historia. Educación Secundaria. Tocantins.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo descrever as políticas públicas educacionais instituídas no Brasil e no Estado do Tocantins que contemplam o ensino de História no ensino médio. Para tanto, apresenta-se, inicialmente, a conceituação de políticas públicas e de políticas educacionais, seguida da análise do panorama geral das políticas educacionais implementadas no período de 2000 a 2019. A discussão é aprofundada a partir do exame do ordenamento jurídico educacional, com ênfase nas diretrizes que orientam o ensino de História.

É fundamental destacar a análise dos documentos apresentados, uma vez que os diagnósticos dela decorrentes são conduzidos sob uma perspectiva histórica, o que possibilita compreender o processo de formulação e implementação das políticas públicas. Nesse mesmo

sentido, as análises desenvolvidas neste estudo consideram essas políticas como políticas de Estado, e não como meras políticas de governo, reconhecendo, assim, seu caráter estruturante e contínuo, que ultrapassa interesses pontuais de gestões específicas (Bobbio, 2000; Veschi, 2020).

Assim, compreendemos que as políticas públicas devem responder às demandas da população em geral, e não apenas aos interesses circunstanciais de determinados grupos ou territórios. Nessa perspectiva, a educação deve assumir caráter universal e inclusivo, assegurando o direito de acesso a todos os sujeitos, independentemente de sua localização territorial. Contudo, observa-se, na prática, a existência de diferentes interpretações e funções atribuídas às políticas públicas educacionais, cujos desdobramentos serão problematizados ao longo desta discussão (Bobbio, 2000; Veschi, 2020).

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, utilizando-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). O artigo está estruturado a partir de um resgate histórico das políticas públicas educacionais no Brasil, tendo como principais referências as Constituições Federais, a LDB nº. 9394/1996 e as leis e programas instituídos no período de 2000 a 2019.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Políticas públicas podem ser entendidas como a arte de governar. Na obra de Bobbio (2000), observa-se uma reflexão aprofundada sobre a filosofia política, com base nos principais pensadores da modernidade. O autor propõe uma discussão que parte de pressupostos filosóficos sobre a natureza humana, a sociedade e a história. Segundo ele, “a filosofia política consiste na solução do problema da justificação do poder último, ou, em outras palavras, na determinação de um ou mais critérios de legitimação do poder” (Bobbio, 2000, p. 68).

Desse modo, adotamos a concepção de Bobbio (2000) como fundamento teórico alinhado à perspectiva apresentada neste artigo. Compreendemos o desenvolvimento social e histórico do Brasil como marcado por “muitas formas de poder”, frequentemente utilizadas como moeda de troca desde a invasão europeia às terras brasileiras.

Para ampliar a discussão sobre políticas públicas, destacamos as contribuições de Bucci *et al.* (2006, p. 23), que abordam a distinção entre políticas públicas de Estado e de governo sob a ótica jurídica. A obra estabelece um diálogo transdisciplinar ao discutir a estrutura normativa das políticas públicas no Brasil. Segundo os autores, “[...] sejam as políticas públicas de Estado

ou de governo, todas, sem exceção, estão sujeitas às regras definidas pelo ordenamento jurídico brasileiro”, devendo, portanto, “[...] ter como finalidade o interesse público e a promoção e proteção dos direitos,” direitos estes conquistados e garantidos por meio das leis, em especial pela Constituição Federal de 1988.

Desse modo, Aith (2006) enfatiza que é responsabilidade do Estado elaborar e planejar as políticas públicas, de forma a atender às diretrizes constitucionais do país, e concorda que tem se ampliado a participação da sociedade civil nas discussões e nas propostas de políticas públicas que venham atender às necessidades coletivas, nesse caso, a sociedade que necessita de políticas públicas educacionais. Aith (2006, p. 235) ainda reforça que, para diferenciar as políticas de Estado de políticas de Governo, devem-se considerar três fatores: “[...] os objetivos das políticas públicas; a forma de elaboração, planejamento e execução da política pública; e a forma de financiamento”.

Nessa direção, argumentamos que, quando a política tiver como objetivos a consolidação constitucional da organização política do Estado, a consolidação do Estado Democrático de Direito, e a garantia da soberania nacional e da ordem pública, será uma política de Estado. No que se refere à política de Governo, destacamos que, quando os objetivos das políticas públicas forem promover ações pontuais de proteção e promoção, expressos na Carta, estará configurada uma política de Governo. Há, também, os interesses para além da Carta, e estes fortalecem a política de Governo, haja vista ser do interesse dos eleitores, o que favorece a permanência dos governantes no poder.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais implementadas no período de 2000 a 2019 são analisadas à luz da filosofia política, conforme a perspectiva proposta por Bobbio (2000, p. 160), para quem “[...] o conceito de política, entendida como forma de atividade ou práxis humanas, está estreitamente ligado ao conceito de poder”. O autor compreende a política como uma prática orientada pela disputa, manutenção e legitimação do poder, aspecto que se reflete diretamente nos processos de formulação e implementação de políticas públicas, inclusive no campo educacional.

Para aprofundar essa compreensão, Bobbio (2000) esclarece que o poder, na esfera política, manifesta-se como uma relação assimétrica entre sujeitos, na qual um impõe sua vontade ao outro com o objetivo de produzir determinados efeitos.

Sendo um desses meios o domínio sobre outros homens (além do domínio sobre a natureza), o poder é definido ora como uma relação entre dois sujeitos, na qual um impõe

ao outro a própria vontade, determinando o seu, malgrado o comportamento: mas como o domínio sobre os homens não é o fim em si mesmo, mas meio para se obter “alguma vantagem”, ou, mais exatamente, os “efeitos desejados” (Bobbio, 2000, p.161).

Com base nas reflexões de Veschi (2020) e Bobbio (2000), e considerando as políticas públicas voltadas ao atendimento educacional, compreende-se que, de modo geral, as políticas públicas, sejam elas destinadas à educação, à saúde ou a outras áreas sociais, constituem ações do poder público que deveriam emanar das demandas da sociedade. Contudo, as relações de poder estão intrinsecamente presentes tanto nos processos de formulação quanto de implementação dessas políticas, influenciando diretamente a forma como são ofertadas à população.

Reforçando essas considerações, Azevedo (2003) define políticas públicas como tudo aquilo que um governo faz, mas também como aquilo que ele deixa de fazer, ou seja, suas omissões. Entre os diferentes tipos de políticas públicas, o autor destaca três categorias principais: redistributivas, distributivas e regulatórias, definidas a seguir.

Políticas públicas redistributivas referem-se àquelas que promovem a redistribuição de renda por meio da alocação de recursos financeiros, subsídios ou financiamentos voltados a equipamentos e serviços públicos. Azevedo (2003) exemplifica esse tipo de política com a diminuição do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) para populações de baixa renda e o aumento da mesma tributação para contribuintes de maior poder aquisitivo.

Políticas públicas distributivas têm como finalidade atender grupos específicos por meio da oferta de serviços e equipamentos públicos setoriais, custeados com recursos do orçamento público. Entre os exemplos estão: implantação de iluminação pública, pavimentação de ruas, doações de equipamentos para pessoas com deficiência, políticas tradicionais de assistência social e programas de transferência direta de renda condicionada, como o Bolsa Família (Freire *et al.*, 2021).

Políticas públicas regulatórias, por sua vez, visam estabelecer normas que disciplinem o funcionamento de setores específicos, incluindo os serviços públicos de educação, saúde, transporte, entre outros. Essas políticas têm a função de regular tanto as ações redistributivas quanto as distributivas, garantindo que sejam executadas de acordo com os princípios legais e administrativos definidos pelo Estado (Azevedo, 2003).

Com o objetivo de entender as políticas públicas, as questões do direito e da cidadania, antes temas exclusivos das manifestações de grupos sociais, essas temáticas passaram a ser legitimadas pelo poder público (Abranches; Azevedo, 2004). A legitimação das políticas públicas ocorreu por meio da criação de instâncias políticas que possibilitam a participação da sociedade

organizada nas decisões do Estado. No campo educacional, reconhece-se que a concepção de políticas públicas é atravessada por uma abordagem transdisciplinar, que articula conceitos oriundos dos direitos civis, políticos, sociais e educacionais, culminando na noção de cidadania. Esse conceito, por sua vez, fundamenta-se em múltiplas áreas do saber, epistemológica, filosófica, sociológica, política, antropológica e jurídica, evidenciando a confluência de diferentes perspectivas teóricas na construção de um entendimento que dê conta de sua complexidade e abrangência (Abrucio, 2016).

O referido autor destaca uma reflexão real da situação educacional do Brasil e afirma que nosso país, historicamente, sempre deixou a população fora do processo educacional. Desde a colonização, há exclusão dos mais pobres no processo, vítimas da influência de uma educação eurocêntrica, ou seja, as políticas excludentes tiveram grande permanência no Brasil. Em relação ao recorte temporal da pesquisa (2000 a 2019), percebe-se ainda, em algumas leis educacionais, a exclusão, umas de forma velada, outras explícitas.

Assim, no processo histórico de construção das políticas públicas educacionais, uma de suas principais bases é a Constituição Federal do Brasil, conforme será apresentada no subitem a seguir.

AS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

O Brasil possui, até a presente data, um total de sete Constituições, cada uma expressando as condições sociais, econômicas e políticas de seu respectivo contexto histórico. As reflexões de Bonavides e Andrade (1991, p. 5) oferecem uma leitura ainda atual da realidade brasileira ao afirmarem que “[...] o poder soberano do povo, em estado puro, ditando a vontade suprema da Nação, só tem aparecido em ocasiões raras, [...] fica frequentemente coartado a governantes habituados ao poder sem freios e sem limitações”. É lamentável constatarmos que, mesmo após a promulgação de uma Constituição Federal fundada no princípio do respeito aos direitos fundamentais, tais autores ainda consigam descrever, com precisão, aspectos da realidade contemporânea, especialmente no que se refere à aplicação das leis e às posturas autoritárias adotadas por determinados governantes.

Segundo Carvalho (2012), a presença e permanência dos militares na política brasileira teve início na Proclamação da República, mas, devido ao sistema coronelista, estes foram controlados, no entanto, avançam novamente na era Vargas, novamente, sem êxito. Dado o golpe

de 1964, os militares assumem o poder, pois “[...] como estavam mais desenvolvidos os meios de controle, a repressão política dos governos militares, foi também mais extensa e mais violenta do que no Estado Novo” (Carvalho, 2012, p.160).

Durante o regime militar, diversas comissões de inquérito foram instauradas para apurar supostos crimes de corrupção e subversão. Essas comissões frequentemente alegavam a existência de um “perigo comunista” para justificar a repressão e as atrocidades cometidas no período. Em meio a esse contexto autoritário e intolerante, vinganças pessoais passaram a ser aceitas e legitimadas como ações corretas.

O Ato Institucional nº 2, de outubro de 1965, aboliu as eleições diretas para a Presidência da República e determinou a dissolução dos partidos políticos, conferindo plenos poderes ao presidente. Em resposta às manifestações e protestos populares, o governo editou o Ato Institucional nº 5 (AI-5), o mais severo de todos, que resultou na supressão de direitos civis e políticos, como as cassações de mandatos parlamentares e a demissão sumária de servidores públicos. Com a ascensão do general Médici, a repressão se intensificou ainda mais: a pena de morte, extinta desde o Império, voltou a ser prevista em lei; a censura prévia passou a atingir jornais, livros e outros meios de comunicação. Segundo Carvalho (2012, p. 162), “[...] o Exército criou agências especiais de repressão chamadas Destacamento de Operações de Informações e Centro de Operações de Defesa Interna, que ficaram tristemente conhecidas pelas siglas DOI-CODI”.

Essas medidas autoritárias instauraram um regime de exceção no país, marcado pela sistemática violação de direitos fundamentais.

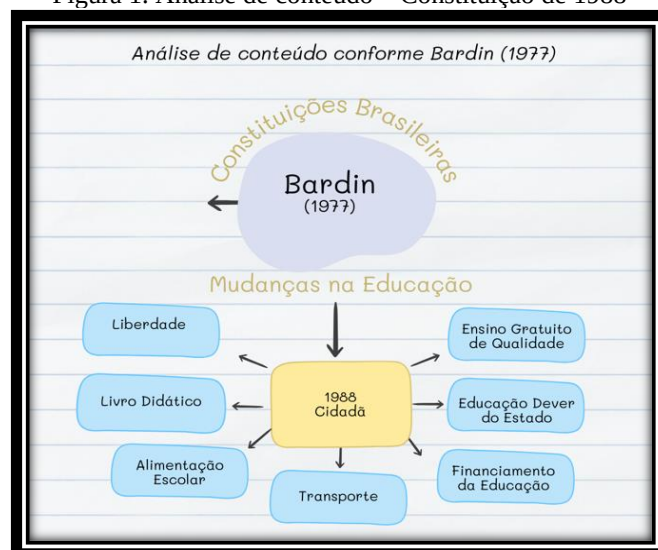
A censura à imprensa eliminou a liberdade de opinião; não havia liberdade de reunião; os partidos eram regulados e controlados pelo governo; os sindicatos sob constantes ameaça de intervenção; era proibido fazer greves; o direito de defesa era cerceado pelas prisões arbitrárias; a justiça militar julgava crimes civis; a inviolabilidade do lar e da correspondência não existia; a integridade física era violada pelas torturas nos cárceres do governo; o próprio direito à vida era desrespeitado (Carvalho, 2012, p.163-164).

A descrição apresentada pelo autor acima mencionado evidencia o total desrespeito aos direitos dos cidadãos brasileiros durante o regime militar. Discutir as Constituições é, portanto, uma forma de elucidar os fundamentos jurídicos que sustentam as análises desenvolvidas neste estudo, culminando na abordagem da Constituição Federal de 1988, promulgada em 5 de outubro do referido ano, durante o governo de José Sarney. A Constituição Cidadã, como marco legal, representa um avanço significativo na garantia de direitos e na democratização do acesso às

políticas públicas.

Com base na metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), destacamos palavras-chave extraídas do texto constitucional da Constituição Federal atual, a de 1988.

Figura 1. Análise de conteúdo – Constituição de 1988



Fonte: Análise de Bardin (1977), criado pelas autoras (2024).

Para a análise de conteúdo, utilizou-se a proposta metodológica de Bardin (1977), que consiste em um conjunto de técnicas aplicáveis a discursos, entrevistas e diversas formas de comunicação, incluindo textos já produzidos, como conceitos, registros orais ou escritos. No presente estudo, essa metodologia foi empregada tanto na leitura das Constituições quanto na identificação das mudanças, ou ausência delas, no campo educacional, a partir da análise hermenêutica de palavras-chave, conforme orienta Bardin (1977).

A atual Constituição brasileira, promulgada em 1988, conhecida como Constituição Cidadã, consolidou a garantia dos direitos civis, trabalhistas e sindicais, além de assegurar, de forma definitiva, o fim da censura. No campo educacional, reafirmou o respeito aos direitos fundamentais, garantindo o ensino público e gratuito, bem como o acesso a material didático, transporte escolar, alimentação e mecanismos de financiamento da educação. Nesse contexto, a palavra-chave que sintetiza essa etapa é “qualidade”.

As Constituições brasileiras que antecederam a atual compõem um percurso histórico marcado por avanços e retrocessos no campo jurídico e político, refletindo as diferentes conjunturas sociais de cada período. A partir desse processo, a sociedade brasileira foi

construindo sua trajetória coletiva em diálogo com os marcos legais que fundamentam os direitos e deveres dos cidadãos no território nacional.

Dessa forma, voltamo-nos à Constituição Federal de 1988, marco jurídico que ainda rege a vida democrática do país e que fundamenta a oferta de políticas públicas educacionais, foco central deste estudo.

Ao revisitar os acontecimentos históricos que antecederam sua promulgação, Bonavides e Andrade (1991) ressaltam que a sociedade civil começou a se reorganizar após um longo período de repressão e apatia política, buscando, por meio de seus canais de expressão, retomar a soberania popular. Nesse contexto, emergiu o movimento pelas “Diretas Já”, símbolo da luta democrática que antecedeu a elaboração da Constituição Cidadã. Como destacam os autores:

Com efeito em 8 de agosto de 1977, na faculdade de direito de Arcadas, onde não se apagará a memória de Rui Barbosa, Nabuco e José Bonifácio, o Moço, um professor de São Paulo, o jurista Goffredo Teles Junior leu a Carta aos Brasileiros, tão importante para os pródromos constituintes de 1987 quanto o Manifesto dos Mineiros o fora para a Carta de 1946 e a desagregação do Estado Novo (Bonavides, Andrade, 1991, p.452).

Em maio de 1980, na Cidade de Manaus, em um congresso da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), conclamam a nação brasileira à luta pela constituinte. A partir desse conclave, as organizações da sociedade civil, entidades populares, órgãos de imprensa, professores, estudantes, trabalhadores, advogados, políticos de oposição, dentre outros grupos, lutaram pela realização da Assembleia Constituinte. Superando desmandos e a ocorrência de muitos manifestos, em 18 de julho de 1985, por meio do Decreto nº 91.450, o Presidente José Sarney instituiu a comissão provisória de estudos constitucionais (Bonavides, Andrade, 1991).

Após um longo processo de mobilização social e de atuação dos constituintes, em 02 de fevereiro de 1987, o deputado Ulysses Guimarães foi eleito Presidente da Assembleia Nacional Constituinte com a expressiva votação de 425 votos, vencendo seu concorrente à vaga, Lisâneas Maciel, que obteve apenas 59 votos. A partir desse momento, foram constituídas as comissões temáticas, que deram prosseguimento aos trabalhos voltados à elaboração de uma Constituição Brasileira orientada pelo fortalecimento da soberania popular. Após muitos debates e estudos, às 9 horas, do dia 5 de outubro de 1988, com um culto ecumênico, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil.

Tratando-se da Carta Magna de um povo, a Constituição Federal de 1988 é reconhecida como a “Constituição Cidadã”, por representar, até o presente momento, o documento jurídico que mais ampliou os direitos e garantias fundamentais dos brasileiros. Apesar das constantes

modificações em seu texto, por meio de emendas constitucionais que, em alguns casos, se afastam do projeto original, seu núcleo permanece orientado pela promoção da cidadania e da dignidade humana. Ainda que não se defenda uma Constituição rígida e imutável, pois a sociedade está em constante transformação, é imprescindível preservar os princípios fundantes da Carta de 1988 e manter comedimento diante de eventuais alterações que possam comprometer seu espírito democrático.

Nesse sentido, entre os pilares da Constituição destacam-se os direitos individuais e as liberdades públicas, que foram ampliadas e fortalecidas. A Carta garante a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Ao abordar essa perspectiva, Silva (2011) faz referência à ideologia que sustenta a Constituição de 1988, destacando sua orientação voltada à proteção dos direitos sociais e à consolidação do Estado Democrático de Direito:

Isso não é causado pela falta de um conteúdo ideológico comum, pois acreditamos que no resultado final ele existe, apesar dos inúmeros setores presentes na sua elaboração. **A Ideologia presente na carta foi um conceito de cidadania**, extremamente amplo e que deveria ser garantido a toda a população. Isso é consagrado na expressão que o próprio presidente da constituinte, o nobre deputado Ulisses Guimarães, utilizou ao se referir ao texto como a **Constituição Cidadã**. A principal falha que encontramos é a não realização, por parte do governo, de pelo menos o mínimo para se garantir os avanços trazidos pelo texto (Silva 2011, p. 241). Grifo nosso.

Na perspectiva do autor, embora a Constituição de 1988 tenha sido elaborada por diversos setores sociais, existe uma ideologia comum centrada no conceito amplo de cidadania, refletido na expressão “Constituição Cidadã” usada por Ulysses Guimarães. O autor também aponta uma contradição entre o texto constitucional e sua efetivação, criticando a incapacidade do governo de garantir, na prática, os avanços previstos, especialmente no que diz respeito aos direitos sociais. Essa análise evidencia o descompasso entre a norma jurídica e a realidade vivida pela população, uma vez que após 35 anos, ainda deixa os cidadãos desejosos da total concretude de todos os Capítulos, Artigos e Emendas propostas.

Quando se trata da dignidade da pessoa humana, a falta de respeito aos direitos humanos ainda é notória. Mesmo após mais de três décadas da promulgação da Constituição Federal, persistem denúncias, registradas em pesquisas e noticiários em todo o país, sobre tratamentos degradantes, desigualdades evidentes e a ausência de condições mínimas de segurança, especialmente alimentar, para uma parcela significativa da população brasileira.

Ainda como consequência de uma gestão governamental insipiente e da fragilidade na

formação política da população, muitos cidadãos não compreendem que “[...] não há dicotomia entre o Estado e a sociedade, até porque o cidadão ora está num, ora noutro, de acordo com seu papel momentâneo e, de modo geral, está sempre nos dois” (Demo, 1989, p. 145). Dando continuidade a essa reflexão, o autor destaca que a dimensão mais significativa dessa relação dialética, marcada por uma unidade de contrários, é o controle democrático, “através do qual a criatura deve servir ao criador” (Demo, 1989, p. 145), ou seja, o Estado deve estar a serviço da sociedade que o constitui.

Nesse sentido, cabe à sociedade organizar-se de forma democrática para exigir que o Estado cumpra suas funções perante os cidadãos. No entanto, ainda enfrentamos obstáculos significativos, pois persistem lacunas no cumprimento de diversos dispositivos da Constituição Federal. O atendimento às demandas sociais, especialmente por meio de políticas públicas, mostra-se ineficiente na atualidade, além disso, muitos representantes que, durante seus mandatos, atuam em nome do Estado, parecem esquecer que também são parte integrante da própria sociedade que os elegeu.

Diante do exposto, e com o objetivo de sintetizar as proposições abordadas, destaca-se o parágrafo único do artigo 1º do Título I — Dos Princípios Fundamentais — da Constituição Federal, o qual estabelece que “[...] todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Tal dispositivo reforça a ideia de que a soberania popular é o alicerce da democracia brasileira e exige participação ativa e consciente dos cidadãos na vida política do país.

O parágrafo anterior nos conduz a diversas reflexões, entre as quais se destaca uma pergunta central: será que o povo, ao eleger seus representantes, tem plena consciência de que estes devem atuar em seu nome e em benefício do bem comum? Infelizmente, o que se observa, em muitos casos, é a distorção dessa representação, com práticas que violam a confiança pública, como o desvio de recursos destinados à merenda escolar, à saúde e a outras áreas essenciais, especialmente evidentes durante a pandemia, com denúncias relacionadas à compra de medicamentos e vacinas. Diante desse cenário, nós, enquanto pesquisadores e cidadãos, frequentemente nos sentimos lesados, enganados, impotentes e injustiçados.

Na continuidade das reflexões sobre a Constituição Federal Cidadã, ressaltamos o tema da Educação sendo o foco do debate. Nesse contexto, o Artigo 205 apresenta um dos discursos mais belos e, também, um dos mais desafiadores para a realidade brasileira, quando dispõe “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2007, p.136).

Conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. No entanto, diante dessa garantia constitucional, como justificar o número expressivo de pessoas que ainda vivem em situação de analfabetismo no Brasil? Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2019), a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais foi estimada em 6,6%, o que corresponde a cerca de 11 milhões de brasileiros. A Região Nordeste apresentou o índice mais elevado, com 13,9%, aproximadamente quatro vezes maior do que as taxas observadas nas Regiões Sudeste e Sul, ambas com 3,3%. A Região Norte registrou uma taxa de 7,6%, e o Centro-Oeste, 4,9%. Quando analisados os dados por sexo, observou-se uma taxa de 6,9% entre homens e 6,3% entre mulheres. Em relação à cor ou raça, a desigualdade é ainda mais evidente: entre pessoas pretas ou pardas, a taxa foi de 8,9%, mais do que o dobro da observada entre pessoas brancas, cuja taxa foi de 3,6%. Esses números evidenciam que o direito à educação, embora garantido legalmente, ainda encontra barreiras históricas e estruturais para sua plena concretização.

A análise dos índices de analfabetismo evidencia que estados e municípios ainda não desenvolveram, de forma eficaz, políticas públicas que assegurem esse direito fundamental, especialmente no atendimento às famílias em situação de vulnerabilidade. Diante dessa realidade, surge um questionamento crucial: como incentivar a participação e o suporte familiar no processo educacional, se o próprio Estado se mostra omissor em garantir condições básicas para que crianças e adolescentes permaneçam na escola?

Embora a Constituição Federal tenha sido promulgada há mais de três décadas, trazendo avanços significativos para a sociedade brasileira, sua plena efetivação ainda está longe de se concretizar. A precariedade na implementação de políticas públicas revela que, além da educação, outras áreas essenciais como a saúde, a segurança pública e o exercício pleno da cidadania continuam a enfrentar sérios desafios. A Constituição, embora seja um marco jurídico de garantia de direitos, depende de ações concretas, planejadas e inclusivas para deixar de ser apenas um ideal normativo e se tornar realidade vivida por toda a população.

Na mesma perspectiva da Constituição Federal de 1988, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como um dos principais instrumentos legais que orientam a política educacional no Brasil. No que se refere ao número de documentos normativos, até o

presente momento o país teve sete Constituições Federais e três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Considerando a relevância dessas normativas para a consolidação de políticas públicas educacionais, passamos, a seguir, a discorrer sobre a LDB, destacando seus princípios, objetivos e implicações para a organização da educação nacional.

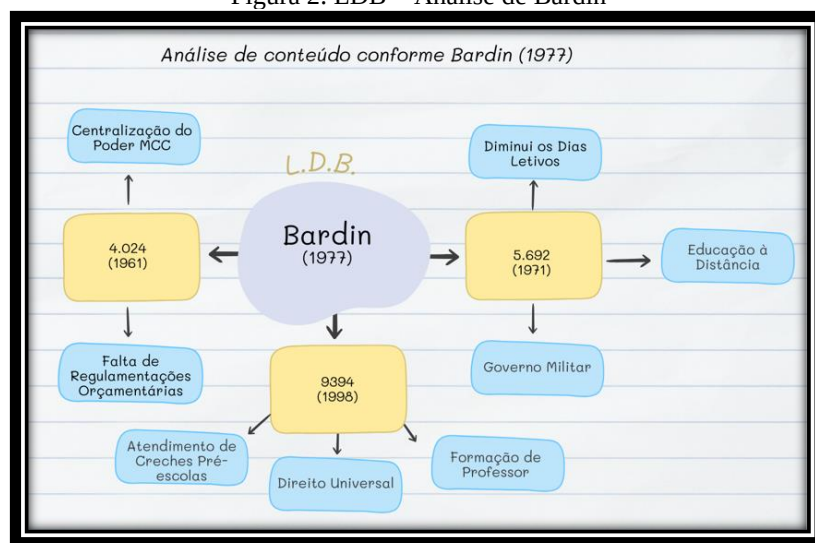
A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

Iniciamos as discussões sobre a LDB nº 9.394/1996 a partir das abordagens de Damasceno e Santos (2017), que analisam as continuidades e rupturas presentes nas políticas públicas educacionais, um aspecto considerado assertivo pelos autores. As leis que estruturam essas políticas frequentemente expressam tanto permanências quanto descontinuidades, além de revelarem nuances de aperfeiçoamento no atendimento às demandas sociais, com avanços gradativos ao longo do tempo ou, em certos contextos políticos, com a exclusão completa de determinados dispositivos. No que se refere às leis voltadas à educação, observa-se, na prática escolar, especialmente na sala de aula, a presença marcante de rupturas, seja no acesso, seja na oferta de políticas educacionais. Damasceno e Santos (2017, p. 16) afirmam que “as escolhas dessas expressões, enquanto referências, devem-se à nossa convicção de que a história de nossas políticas [...] possui características e estágios voláteis, a ponto de algumas ainda permanecerem em curso, enquanto outras foram ou estão sendo alteradas”. Essa instabilidade é observada também na trajetória da LDB e de outras políticas públicas educacionais.

Um exemplo claro dessas rupturas pode ser identificado quando se compara a fragilidade das políticas de governo com a relativa estabilidade das políticas de Estado. Ou seja, quando um governo opta por não dar continuidade a determinados programas ou atendimentos educacionais, não por falta de demanda social, mas por interesses políticos, amplia-se a descontinuidade dessas ações, comprometendo sua efetividade.

Ainda refletindo sobre as noções de “continuidades e rupturas”, apresentamos, a seguir, um infográfico com as principais características históricas das três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: de 1961, 1971 e 1996.

Figura 2. LDB – Análise de Bardin



Fonte: Análise de Bardin (1977), criado pelas autoras (2024).

Abbade (1998) descreve, em perspectiva histórica, o processo de elaboração dos projetos de lei que culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo o autor, em 1988, o deputado Otávio Elísio apresentou um projeto com a proposta de unificar as diretrizes e bases da educação no Brasil, mas sem avanços significativos. No ano seguinte, sob a coordenação de Florestan Fernandes, um grupo de deputados e representantes de entidades educacionais iniciou a redação de um novo texto, resultando no Projeto de Lei nº 2.405/1989.

Esse projeto foi aprovado pela Comissão de Educação em 1990; contudo, devido ao período eleitoral, sua tramitação foi interrompida e postergada até a posse dos novos parlamentares. Em 1991, a proposta voltou a ser debatida no plenário da Câmara dos Deputados, onde foram apresentadas 1.263 emendas. A análise dessas propostas prolongou ainda mais o processo legislativo, já impactado pelo contexto político conturbado, marcado pelo impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, em 1993. Além das dificuldades burocráticas usuais, o andamento do projeto mostrou-se ainda mais moroso, revelando, aparentemente, a falta de prioridade política para a aprovação de uma legislação que poderia conferir maior organização e segurança ao sistema educacional brasileiro.

Finalmente, em 1996, o senador Darcy Ribeiro apresentou o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em formato de minuta, que foi aprovado pelo Senado Federal como Projeto de Lei nº 30, de 13 de fevereiro de 1996. Posteriormente, em 20 de dezembro do mesmo ano, foi sancionada a Lei Federal nº 9.394/1996, que passou a estabelecer

as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo com Silva (1998), o projeto inicial da LDB defendia uma educação como direito de todos, reafirmando o dever do Estado em assegurar esse atendimento. No entanto, “o projeto inicial foi sendo esvaziado em função das exigências de uma nova realidade que passou a se configurar a partir da inserção mais intensa do país no livre jogo da economia de mercado” (Silva, 1998, p. 31). Nesse contexto, podemos afirmar que, ao longo dos anos, a LDB passou por reformulações que refletem tanto rupturas quanto continuidades, aspecto também analisado por Damasceno e Santos (2017), ao destacarem a natureza instável das políticas públicas educacionais no Brasil.

Desde a promulgação da LDB, em 1996, já se passaram vinte e nove anos, período marcado por avanços significativos, mas também por retrocessos nas políticas educacionais. Nesse intervalo, o Brasil foi governado por cinco presidentes da República e contou com a atuação de quatorze ministros da Educação. Cabe destacar que, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, ocorreu o maior número de trocas de ministros dessa pasta na história da República, evidenciando a ausência de continuidade, foco e valorização de uma das áreas mais estratégicas para o desenvolvimento de um país: a educação.

O artigo 2º da LDB, afirma que “[...] A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Fauches; Fagundes, 2012, p. 37). Os autores ressaltam a grande importância desse dispositivo legal, que reflete uma concepção ampla e humanista da educação. No entanto, também criticam o uso eleitoral que partidos políticos e governantes, por vezes, fazem de direitos assegurados por esse artigo, esvaziando sua potência transformadora.

Ainda refletindo sobre o artigo 2º da LDB, observamos que, apesar de seu caráter abrangente e normativo, o Estado tem se mostrado omissos em relação ao seu cumprimento. Se a educação é dever tanto da família quanto do Estado, como justificar a persistência de crianças sem acesso a vagas em escolas próximas de suas residências, a ausência de professores em sala de aula, a precariedade da infraestrutura escolar e a falta de concursos públicos para a contratação de docentes? No Estado do Tocantins, por exemplo, a rede pública estadual ficou cerca de doze anos sem a realização de concurso para professores. Além disso, há municípios que não cumprem a Lei do Piso Salarial do Magistério, e muitas creches ainda não dispõem de vagas suficientes ou funcionam apenas em período parcial, deixando de atender plenamente às necessidades das

famílias. Essa realidade evidencia os abusos e descasos cometidos pelos gestores públicos, mesmo diante de uma legislação clara que estabelece os deveres do poder público no tocante à educação.

No que se refere à educação básica, foco desta pesquisa, os artigos da LDB nº 9.394/1996 que tratam dessa etapa abordam aspectos como calendário escolar, carga horária, critérios de promoção e progressão, transferência, classificação, regimento, documentação escolar e, especialmente, o currículo. Neste último aspecto, destaca-se a obrigatoriedade da inclusão dos estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme disposto no artigo 26-A da LDB nº 9.394/1996: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena.”

Cabe destacar, ainda, a importância da Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com foco no ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana, tema que será tratado com mais profundidade nas subseções seguintes, no contexto das políticas públicas voltadas ao ensino de História.

Finalizando as discussões sobre a LDB nº 9.394/1996, destacamos as contribuições de Saviani (1997) e Machado (1998), que abordam o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que se refere à promoção da cidadania, valor este também consagrado na Constituição Federal de 1988, duas normativas fundamentais discutidas nesta pesquisa.

As leis devem assegurar à população o exercício pleno da cidadania. No entanto, observamos que, em determinados períodos históricos, os direitos garantidos por esses instrumentos legais não são devidamente cumpridos. A verdadeira cidadania pode e deve ser vivenciada no espaço coletivo da escola, que representa um ambiente privilegiado de construção social e de aplicação concreta da legislação educacional. Os autores ressaltam que é por meio da política educacional efetiva, implementada nos sistemas de ensino, que se delineia a prática da cidadania.

Ao abordar os sistemas de ensino, é fundamental considerar que, para a concretização da cidadania, é necessário que tais sistemas estejam alinhados não apenas com o cumprimento das legislações discutidas neste estudo, mas também com a elaboração e execução dos planejamentos educacionais. Essa visão é corroborada pelos estudos de Rocha, Oliveira e Lagares (2015), bem como por Damasceno e Santos (2017), que reforçam a importância da articulação entre normas, gestão e prática pedagógica.

Nesse sentido, Machado (1998, p.94) destaca que a “[...] a construção social da escola e, portanto, a consecução de seus objetivos e finalidades, compreende a articulação e influência de elementos culturais e ideológicos, provindos dos sujeitos e dos grupos sociais presentes no dia-a-dia da organização escolar”. Em vista disso, as Leis materializam-se na prática da escola e da sala de aula e efetivam o texto na vivência e na cidadania dos envolvidos com a educação e toda a sociedade enredada direta ou indiretamente no processo: professores, estudantes, gestores e a comunidade em geral.

Nuances Históricas do Planejamento das Políticas Públicas Educacionais e o Ensino de História

Ao propor a descrição das políticas públicas voltadas ao ensino de História, torna-se necessário relembrar alguns marcos relevantes das ações governamentais relacionadas à educação ao longo das últimas décadas. Este estudo não tem como objetivo analisar de forma aprofundada a atuação de governos ou partidos políticos, mas, sobretudo, os processos de formulação e implementação dessas políticas, buscando compreender o cenário educacional e, de modo particular, os desdobramentos para o ensino de História.

A partir de nossa análise, destacamos três instrumentos legais de maior relevância: a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o PNE (Plano Nacional de Educação) e o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Em termos práticos, temos: a LDB nº 9.394/1996 como norma estruturante, o PNE como instrumento de planejamento e o FUNDEB como mecanismo de financiamento. Diante disso, apresentamos, a seguir, algumas observações quanto à importância e aos impactos dessas políticas no fazer educacional.

O marco mais expressivo ocorreu em 1996, com a promulgação da LDBEN, que trouxe mudanças significativas para a educação brasileira. Em seguida, destaca-se o PNE, que deveria ser o principal documento orientador da gestão educacional nos âmbitos federal, estadual e municipal. No entanto, observamos que, na prática, esse protagonismo raramente se concretiza. Um exemplo disso é a pesquisa de Lagares, Sousa e Macedo (2015), que analisou a ausência de um Plano Municipal de Educação (PME) no município de Palmas, capital do Estado do Tocantins. O estudo é rico em documentação e análises críticas, revelando um quadro preocupante.

Nesse cenário, uma educação sem recursos, sem planejamento e sem valorização profissional torna-se uma educação sem perspectivas. Um professor que não recebe sequer o piso salarial nacional trabalha desestimulado, o que compromete diretamente a qualidade do ensino. Dessa forma, a aplicação eficaz das leis educacionais depende de três pilares: planejamento, financiamento e vontade política. Como apontam Damasceno e Santos (2017, p. 57),

[...] a garantia da educação como direito de crianças e adolescentes tem uma ligação estreita com o financiamento público das atividades de manutenção e desenvolvimento do ensino, que, por sua vez, é submetido à matriz ideológica e à concepção política dos governos que se sucedem.

Dessa maneira, compartilhamos das críticas feitas pelos autores, especialmente no que se refere ao descaso histórico com a educação pública, mesmo em um Estado democrático. A falta de compromisso político e a priorização de interesses privados e partidários seguem como obstáculos à efetivação das políticas educacionais. Apesar disso, os autores mantêm a esperança na concretização do PNE e dos PMEs como caminhos possíveis para a efetivação de ações educacionais consistentes. Concordamos com essa perspectiva, embora reconheçamos que a ausência de comprometimento por parte dos gestores públicos e a falta de atuação mais incisiva dos sindicatos nos deixam apreensivos diante dessa realidade.

Outro aspecto fundamental refere-se à efetivação do Regime de Colaboração, previsto na Constituição Federal, e constantemente debatido na formulação das políticas públicas educacionais. No entanto, como discutem autores como Rocha *et al.* (2015) e Damasceno e Santos (2017), esse regime ainda carece de regulamentação prática, estudos aprofundados, investimentos em gestão qualificada e mecanismos concretos de articulação entre os entes federativos para, de fato, sair do papel.

Nesta perspectiva, ensinar História é acreditar no poder transformador desse conhecimento. Não por mera conveniência, mas por entender o ensino de História como a maior possibilidade de conhecer o mundo e modificá-lo. É a chave para saber de si e das suas origens, refletir o mundo e a si mesmo, ou seja, conhecer nossa ancestralidade, tomar para si as rédeas da própria história, dominar-se e apropriar-se das narrativas de homens e mulheres que viveram, lutaram, criaram e recriaram, construíram e descobriram. Seres inseridos em contextos vários que forjaram na história a sua passagem por este planeta chamado Terra. Quão instigante é entender que, também as pessoas comuns, como nós, professores(as), fazemos história e transformamos vidas, no ato de ensinar.

Ministrar aulas de História é formar cidadãos conscientes de seu tempo. Sua prática promove a reflexão e o conhecimento formativo, contribuindo para a criação de uma identidade social. Além disso, direciona todos os seus agentes para a análise política, incentivando a participação democrática e a discussão da cidadania. Desse modo, o ensino de História carrega um significado de vida, e seus fundamentos encontram-se destacados nos autores Fonseca (1993), Nikitiuk (1996), Rocha (1996), Vasconcelos (2007) e Bittencourt (2009).

Segundo Rocha (1996, p. 53), o ensino de História “[...] deverá ser capaz, se estiver em sintonia com o seu tempo, de construir para que o aluno possa ler o seu entorno social, qualificando-se para uma política consciente [...]”. O autor reafirma o papel do professor, que é de fundamental importância, na medida em que deve levar o estudante a refletir sobre a História e sua vivência enquanto cidadão do mundo. Argumenta, ainda, que, para que ocorra esse ensino consciente, o professor deve possuir conhecimento técnico, dominar os conteúdos e conhecer diferentes metodologias, escolhendo a mais adequada ao que se pretende ensinar.

O ensino de História é um processo que admite diferentes enfoques, bem como conclusões provisórias e relativas (Rocha, 1996). Para Fonseca (2003, p. 34), “[...] o saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas”.

Vasconcelos (2007) afirma que ensinar História é tornar os conteúdos significativos para a vida do aluno, devendo instigar os estudantes a compreender o passado, comparando-o com o presente, de forma a entender melhor a si mesmos e à sociedade em que estão inseridos.

Bittencourt (2009, p. 122) destaca a função primordial do ensino de História, ou seja, levar o estudante a desenvolver um pensamento crítico, “[...] desenvolvendo a capacidade de descrever, estabelecer relações entre presente — passado — presente, fazer análises comparativas e identificar semelhanças e diferenças entre acontecimentos atuais ou passados, numa visão global e local”.

As propostas do ensino de História permeiam, mas nem sempre conseguem concretizar, a aplicação das Leis, Decretos e Normativas formuladas como políticas públicas voltadas para essa disciplina. Muitas vezes, algumas dessas legislações não se encontram em consonância com os princípios pedagógicos do ensino de História. A seguir, apresentamos um quadro com as políticas públicas que foram formuladas para atender ao ensino de História no ensino médio.

Tabela 1. Políticas públicas educacionais para o ensino de História no Ensino Médio

Período da Presidência da República: Fernando Henrique Cardoso – 1º/1/1995 a 1º/1/2003 – PSDB	
Ministro da Educação: Paulo Renato de Souza	
2000	PCNEM - Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio;
2001	Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001);
Período da Presidência da República: Luiz Inácio Lula da Silva – 1º/1/2003 a 1º/1/2011 – PT	
Ministros da Educação: Tarso Fernando Herz Genro e Cesar Haddad	
2003	Lei nº 10.639/ 9/3/2003 - instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio;
2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro -Brasileira e Africana;
2008	Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, é modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
2010	DCNs - Resolução 04, de 13/7/2010; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais;
Período da Presidência da República: Dilma Vania Rousseff – 1º/1/2011 a 3/08/2016 – PT	
Ministros da Educação: Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante Oliva Santos	
2015	Lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Portaria 592, de 17/6/2015;
Presidente da República: Michael Miguel Elias Temer – 31/08/2016 a 01/01/2019 – PMDB	
Ministro da Educação: Mendonça Filho	
2017	Lei nº 13.415/2017-17/02/2017- Altera a LDB e cria o Novo Ensino Médio;
2017	Homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017;
2018	Instituição do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) (Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018) ;
2018	BNCC- Ensino Médio- 14/12/2018;
Período da Presidência da República: Jair Messias Bolsonaro – 1º/1/2019 a 1º/1/2023 – PSL – PL	
Ministros da Educação: Ricardo Vélez Rodríguez, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, Antonio Paulo Vogel e Milton Ribeiro	
2021	Equipe ProBNCC- Implantação do Novo Ensino Médio;
2022	Implementação nas unidades de ensino, do Novo Ensino Médio - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Fonte: MEC, 2022. Criado pelas autoras

Apresentamos as políticas públicas educacionais que subsidiaram o ensino de História no Brasil, com foco no ensino médio. No entanto, a mais impactante para o ensino de História parece ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o Documento Curricular do Tocantins (DCT), especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, uma vez que reduz tanto a carga horária dedicada à disciplina quanto o papel do profissional da área.

Ainda assim, há muito a ser feito: barreiras precisam ser superadas e tabus, enfrentados. Refletir criticamente sobre o ensino de História, à luz do referencial teórico que dialoga com as legislações apresentadas, pode fortalecer o debate e embasar as análises e as mudanças que foram propostas a serem executada a partir de 2026 no Tocantins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O arcabouço de programas e projetos educacionais propostos pelo Ministério da Educação e o governo federal, no período de 2000 a 2022, possui suas qualidades e suas dificuldades, tendo sido formulado e executado ao longo do percurso do ensino de História. Alguns com maior alcance e resultados educacionais, que marcaram o trajeto de vida dos estudantes e dos professores da área de História.

Em relação às Constituições Federais e à LDB nº 9.394/1996, a cada período que a sociedade cresce, amplia seus horizontes, as leis e normas tendem a se adequar à realidade vigente, em sua grande maioria, no entanto, pode-se também, observar alguns retrocessos.

Neste sentido, a atualidade do ensino de História no ensino médio tem sido a de maior preocupação entre os educadores, visto que os documentos apresentam um apagamento do ensino de História e desvalorizam o profissional da área, na diminuição das aulas, dentre outros elementos. Embora os documentos afirmem que o ensino deve proporcionar aos estudantes uma formação crítica, mas ao mesmo tempo, a área de Ciências Humanas, que atua nas reflexões críticas e analíticas do processo, tem sido invisibilizada.

REFERÊNCIAS

ABBADE, Marine P. A nova LDB: algumas observações. *In: SILVA, Carmem S. B. da.; MACHADO, Lourdes M. Nova LDB: Trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

AITH, Fernando. Políticas Públicas de Estado e de Governo: instrumentos de consolidação do Estado Democrático de Direito e de Promoção e Proteção dos Direitos Humanos. *In: BUCCI, Maria Paula D. (Org) Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico.* São Paulo, Saraiva, 2006.

ABRANCHES, Mônica; AZEVEDO, Sérgio de. A capacidade dos conselhos setoriais em influenciar políticas públicas: realidade ou mito? *In: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos; RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; AZEVEDO, Sérgio de (org.). Governança democrática e poder local: a experiência dos conselhos municipais no Brasil.* Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2004. p. 161-192.

ABRUCIO, Fernando Luiz (Org.). **Formação de professores no Brasil:** diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.

AZEVEDO, Sérgio; RIBEIRO, Luiz César de Queiroz (Orgs.). **Governança democrática e poder local:** a experiência dos conselhos municipais no Brasil. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2004.

AZEVEDO, Sérgio; RIBEIRO, Luiz César de Queiroz (Orgs.). **Governança democrática e poder local: a experiência dos conselhos municipais no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política: a filosofia e as lições dos clássicos**. Tradução: Daniela Beccaccia Versiane. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BONAVIDES, Paulo. ANDRADE, Paes. de. **História Constitucional do Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BURKE, P. **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo-UNESP, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018

BRASIL, Constituição de 1988. **Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais**. Brasília Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 2007.

CARVALHO, José M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Émina. **Esperança tardia: Trajetórias das políticas educacionais e planejamento da educação no Brasil**. Belém: Estudos Amazônicos, 2017.

DEMO, Pedro. Participação e Planejamento. *In: Para a Década de 90: Prioridades e perspectivas de Políticas Públicas*. Políticas Sociais e Organização do Trabalho. IPLAN/IPEA. Brasília, 1989.

FAUCHES, Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo M. **LDB: anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. 3 ed. Atual-Brasília: ILAPE, 2012.

FONSECA, Selva. G. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva. G. **Didática e prática do ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, José Carlos da Silveira; LIMA, Layanna Giordana Bernardo; HAERTEL, Brigitte Úrsula Stach.(org.) **Formação, práticas educativas e currículo escolar: pobreza e desigualdades socioculturais em foco: volume 4** - Palmas, TO: EDUFT, 2021.

MACEDO, Maria. de Lourdes. L. **Narrativas do Ensino de História**: vozes de docentes e discentes das escolas estaduais de Palmas, Tocantins. Porto Nacional, Editora Nagô, 2020.

MACHADO, Lourdes M. A Nova LDB e a Construção da Cidadania. *In*: SILVA, Carmem. S. B. da.; MACHADO, Lourdes. M. **Nova LDB**: Trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

NIKITIUK, Sônia M. L. **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. *In*: NIKITIUK, Sônia. M. Leite. **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

ROCHA, Damião.; OLIVEIRA, João. F de.; LAGARES, Rosilene. **Educação no Território municipal**: planejamento, gestão e currículo. Goiânia: editora Espaço Acadêmico, 2015.

SAVIANI, D. **A nova lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: autores associados, 1997.

SILVA, João C. J. Análise histórica das Constituições brasileiras. **Revista ponto-e-vírgula**, 10: 217-244, 2011.

SILVA, Carmem S. B. da.; MACHADO, Lourdes. M. **Nova LDB**: Trajetória para a cidadania? São Paulo: /arte & Ciência, 1998.

SODRÉ, Nelson W. **Tudo é Política**: 50 anos do pensamento de Nelson Werneck Sodré. Org. Ivan /Alves Filho, Rio de Janeiro: Manuad, 1998.

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do Ensino de História**. Curitiba: Ibpx, 2007.

VESCHI, Benjamin. **Etimologia das palavras**. 2020. Disponível em: <https://etimologia.com.br/> Acesso em: 5 maio 2025.