



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMAZÔNIA – PPGEDA
EDUCANORTE**

MARIA DE LOURDES LEONCIO MACEDO

**EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE
PROFESSORES TOCANTINENSES (2000 - 2019)**

**Palmas, TO
2025**

Maria de Lourdes Leoncio Macedo

**EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: ensino de história e memórias de professores
tocantinenses (2000 – 2019)**

Texto de defesa de tese apresentado à linha de pesquisa Educação na Amazônia: Formação do educador, práxis pedagógicas e currículo, do Programa em Educação da Amazônia- EDUCANORTE - Campus de Palmas – TO, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jocyléia Santana dos Santos
Coorientadora: Prof.^a Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Palmas, TO.

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M141e MACEDO, MARIA DE LOURDES LEONCIO.
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS
DE PROFESSORES TOCANTINENSES (2000 - 2019). / MARIA DE LOURDES
LEONCIO MACEDO. – Palmas, TO, 2025.

246 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação
na Amazônia - PGEDA, 2025.

Orientador: JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS

Coorientador: TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE
HISTÓRIA. 2. O OLHAR DAS TEORIAS DE FOUCAULT SOBRE AS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA. 3. CONTEXTOS
AMAZÔNICOS: OS LÓCUS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO TOCANTINS. 4.
AS NARRATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: ENSINO DE
HISTÓRIA EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA DE LOURDES LEONCIO MACEDO

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE PROFESSORES TOCANTINENSES (2000 – 2019)

Data da defesa: 26/08/2025

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS
Data: 24/10/2025 11:46:31-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a. Dra. Jocyléia Santana dos Santos - Orientadora-Presidente - PGEDA/UFT

Documento assinado digitalmente
gov.br IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA
Data: 24/10/2025 21:07:31-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Membro externo - PPGED/UEPA

Documento assinado digitalmente
gov.br NEILA BARBOSA OSÓRIO
Data: 28/10/2025 10:04:47-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dra. Neila Osório Barbosa – Membro interno – PPGE-UFT

Documento assinado digitalmente
gov.br RUHENA KELBER ABRÃO FERRERA
Data: 28/10/2025 11:22:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Ruhena

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DO ESPIRITO SANTO ROSA CAVALCANTI
Data: 28/10/2025 20:37:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

– PPGE-UFT

Prof.^a. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro -Membro externo - PUCGO/PPGHIST

Prof.^a. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro - Membro Interno - PGEDA/UFPA

Documento assinado digitalmente
gov.br TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO
Data: 28/10/2025 10:14:47-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Leoncio de Macedo e aos meus netos: Luís Henrique Nora Ribeiro e Laercio Nora Ribeiro Neto.

Dedico aos professores da disciplina de História.

AGRADECIMENTOS

Ao findar esta etapa do estudo doutoral, a palavra que deixo aqui é de gratidão a todos que, direta e indiretamente, auxiliaram o meu aprendizado, pois considero-o para o longo da vida. Para aprender não há tempo, nem idade, nem estado físico, aprende-se o tempo todo, aprendemos com o professor, com a família, com as crianças e com a vida.

Aprendi muito com os meus colegas, aprendi com os professores, com os familiares, com meus netos e, especialmente, com minha orientadora Dra. Jocyleia Santana e com a coorientadora, que sempre me acolheu com amor e carinho, a Dra. Tânia Brasileiro. Para estas duas mulheres, lindas, autônomas, criativas, inteligentes, só agradecimentos.

Agradeço também aos autores que trouxemos, para este trabalho de tese, as discussões, os resultados de importantes estudos que foram importantes para fundamentar o nosso trilhar acadêmico, gratidão.

Agradeço a minha amada mãe que esteve comigo a maior parte do tempo de estudos, exceto no período que passei na Argentina, durante o intercâmbio acadêmico e cultural.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, mesmo que a Licença para estudo seja um direito de servidor, estendo meus agradecimentos à Secretaria de Educação que me acolheu para trabalhar e auxiliar a tornar este estado melhor, por meio das formações que ministrei a tantos jovens. Agradeço especialmente aos colegas de trabalho e à gestão da Seduc.

Agradeço à CAPES, que, durante este curso de doutorado, oportunizou-nos participar do Programa Abdias Nascimento e realizar o doutorado sanduiche na Argentina. Agradeço aos colegas das demais universidades brasileiras que caminharam comigo nesta jornada de intercâmbio cultural e educacional. À Universidade Federal de La Plata, em nome do prof. Dr. Eduardo Galack, minha gratidão.

E agradeço, especialmente, à amiga Isabella Aquino que esteve comigo caminhando a pé por La Plata, resolvendo as situações e estudando juntas. Quantas oportunidade de troca com os colegas de estudo, quanto partilhar, quanto carinho e quantas experiências de vida!

Agradeço aos professores e diretores das unidades de ensino que me receberam com respeito à minha pesquisa e à minha pessoa, especialmente aos professores entrevistados. E aqui faço um agradecimento especial ao professor Salvador (*in memoriam*), um homem gentil, educado, sorridente e feliz, que esteve conosco até final de 2024, e hoje está vivendo no mundo espiritual, a ele e à sua família os nossos agradecimentos.

Aos amigos do grupo de pesquisa História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE), pelas trocas neste processo de formação, especialmente às amigas Darlene

Araújo, Graciene Reis, Isabella Aquino, Mariana Neta, Nádia Flausino, Kely Rejane e o amigo querido Jersé Vidal.

Agradeço a outras pessoas que me auxiliaram imensamente na formatação e criação de elementos dentro desta tese: Nádia Caroline Barbosa, Rejane Falção.

Aproveito a oportunidade para agradecer e expressar o quanto o processo de uma pesquisa é rico, é interessante, é vida, é alegria, embora também envolva momentos de solidão e reflexão. Mas este período do estudo de doutorado só me trouxe prazer e enriquecimento.

*Sim, os humanos têm contra si um histórico de guerras e perseguições, mas tem a favor a música e a literatura, as artes e a ciência. Nossos alunos podem e precisam ter orgulho de pertencerem à raça humana e cabe ao **professor de história** esse aspecto, sem deixar de lado o eventual custo social que as grandes obras que construímos tiveram. [...] **Nós, professores de história**, somos solicitados a todo tempo a dar respostas. E, o melhor de tudo, e que as temos. Temos, conosco, nada menos do que a **História**. (Prinsky, Prinsky, 2021, p.14).*

RESUMO

A tese do Doutorado em Educação da Amazônia, vinculada ao Programa EDUCANORTE, na linha de pesquisa Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógicas e Currículo, tem como objetivo geral analisar o ensino de História por meio das políticas públicas educacionais aplicadas ao ensino médio na rede pública estadual de ensino, na região amazônica, com foco no Estado do Tocantins, no período de 2000 a 2019. Os objetivos específicos são: compreender as políticas públicas educacionais instituídas no Brasil e no Estado do Tocantins que contemplam o ensino de História no ensino médio, a partir da interpretação foucaultiana; discutir o papel da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) frente às políticas educacionais para o ensino de História; e problematizar, por meio das narrativas de professores que atuam no ensino médio da rede estadual, nos municípios de Palmas, Araguaína e Gurupi, a implementação dessas políticas públicas educacionais no componente curricular de História. A metodologia adotada é a Triangulação de Métodos, com base na História Oral Temática. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário a 81 professores da rede estadual de ensino que atuam na área de Ciências Humanas, além de entrevistas semiestruturadas com nove professores e um segundo questionário, respondido por sete docentes. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins, abordando a temática das políticas públicas educacionais voltadas ao ensino de História. A partir desse eixo temático, destacamos Michel Foucault e sua teoria da Microfísica do Poder, cujos conceitos, como biopoder, governamentalidade, genealogia do poder, verdades e relações de poder, embasam a análise das práticas discursivas e institucionais presentes nas políticas públicas educacionais. Os participantes da pesquisa são professores da rede estadual de ensino que ministram o componente curricular de História, preferencialmente licenciados em História ou em áreas afins das Ciências Humanas. A pesquisa ouviu nove professores das três regionais de ensino do Estado do Tocantins, Araguaína, Gurupi e Palmas, e buscou compreender, ainda, a percepção de outros docentes que atuam na docência do ensino de História por meio da aplicação do questionário. Os estudos desenvolvidos evidenciam a importância do ensino de História e das políticas públicas voltadas a esse componente curricular. Os professores participantes da pesquisa destacam o valor do ensino de História na formação cidadã dos estudantes, apontam a necessidade de revisão da Reforma do Novo Ensino Médio e solicitam, no mínimo, três aulas semanais da disciplina. Por fim, ao analisarmos o campo das políticas públicas educacionais a partir das ideias foucaultianas, identificamos que o ensino de História no Brasil e, particularmente, no Tocantins, está imerso em uma densa teia de relações de poder que influenciam sua estrutura, seus conteúdos e sua presença no currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino de história. Política Públicas Educacionais. Ensino Médio. Relações de Poder. Tocantins.

RESUMEN

La tesis de Doctorado en Educación en la Amazonía, vinculada al Programa EDUCANORTE, en la línea de investigación Educación en la Amazonía: Formación de Educadores, Praxis Pedagógica y Currículo, tiene como objetivo general analizar la enseñanza de la Historia a través de las políticas públicas educativas aplicadas a la enseñanza media en el sistema público de enseñanza estadual de la región amazónica, con foco en el estado de Tocantins, entre 2000 y 2019. Los objetivos específicos son comprender las políticas públicas educativas instituidas en Brasil y en el estado de Tocantins que incluyen la enseñanza de la Historia en la enseñanza media, a partir de una interpretación foucaultiana; discutir el papel de la Asociación Nacional de Política y Administración de la Educación (ANPAE) y de la Asociación Nacional de Profesores Universitarios de Historia (ANPUH) en relación a las políticas educativas para la enseñanza de la Historia; y problematizar, a través de las narrativas de profesores que trabajan en escuelas secundarias públicas de los municipios de Palmas, Araguaína y Gurupi, la implementación de esas políticas públicas educativas en el currículo de Historia. La metodología adoptada es la Triangulación de Métodos, basada en la Historia Oral Temática. Los datos se recogieron mediante la aplicación de un cuestionario a 81 profesores de escuelas estatales que trabajan en Humanidades, así como entrevistas semiestructuradas a nueve profesores y un segundo cuestionario respondido por siete profesores. El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Tocantins, y abordó el tema de las políticas públicas educativas dirigidas a la enseñanza de la Historia. A partir de este eje temático, destacamos a Michel Foucault y su teoría de la Microfísica del Poder, cuyos conceptos, como biopoder, gubernamentalidad, genealogía del poder, verdades y relaciones de poder, fundamentan el análisis de las prácticas discursivas e institucionales presentes en las políticas públicas educativas. Los participantes de la investigación son profesores de escuelas estatales que enseñan Historia, preferentemente licenciados en Historia o en áreas afines de las Ciencias Humanas. La investigación escuchó a nueve profesores de los tres centros regionales de educación del estado de Tocantins, Araguaína, Gurupi y Palmas, y también buscó conocer la percepción de otros profesores que trabajan en la enseñanza de la historia a través de la aplicación de un cuestionario. Los estudios realizados demuestran la importancia de la enseñanza de la historia y de las políticas públicas dirigidas a este componente curricular. Los profesores que participaron en la investigación destacan el valor de la enseñanza de la Historia en la formación cívica de los alumnos, señalan la necesidad de revisar la Nueva Reforma del Bachillerato y solicitan al menos tres clases semanales de la asignatura. Finalmente, al analizar el campo de las políticas públicas educativas a partir de las ideas foucaultianas, identificamos que la enseñanza de la Historia en Brasil, y particularmente en Tocantins, está inmersa en una densa red de relaciones de poder que influyen en su estructura, contenido y presencia en el currículo escolar.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Política de educación pública. Enseñanza Secundaria. Relaciones de Poder. Tocantins.

ABSTRACT

The thesis for the PhD in Education in the Amazon, linked to the EDUCANORTE Programme, in the line of research Education in the Amazon: Educator Training, Pedagogical Praxis and Curriculum, has the general objective of analysing the teaching of History through public educational policies applied to secondary education in the state public school system in the Amazon region, with a focus on the state of Tocantins, from 2000 to 2019. The specific objectives are to understand the public educational policies instituted in Brazil and in the state of Tocantins that include the teaching of History in secondary education, based on a Foucauldian interpretation; to discuss the role of the National Association of Education Policy and Administration (ANPAE) and the National Association of University History Teachers (ANPUH) about educational policies for the teaching of History; and to problematise, through the narratives of teachers who work in state secondary schools in the municipalities of Palmas, Araguaína and Gurupi, the implementation of these public educational policies in the History curriculum. The methodology adopted is Triangulation of Methods, based on Thematic Oral History. Data was collected by applying a questionnaire to 81 state schoolteachers working in the Humanities, as well as semi-structured interviews with nine teachers and a second questionnaire answered by seven teachers. The research project was approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Tocantins, addressing the theme of public educational policies aimed at teaching History. From this thematic axis, we highlight Michel Foucault and his theory of the Microphysics of Power, whose concepts, such as biopower, governmentality, genealogy of power, truths and power relations, underpin the analysis of the discursive and institutional practices present in public educational policies. The research participants are state schoolteachers who teach History, preferably with a degree in History or in related areas of the Human Sciences. The research heard from nine teachers from the three regional education centres in the state of Tocantins, Araguaína, Gurupi and Palmas, and sought to understand the perceptions of other teachers who work in history teaching by applying a questionnaire. The studies carried out show the importance of teaching history and the public policies aimed at this curricular component. The teachers who took part in the research emphasise the value of teaching History in students' civic education, point out the need to review the New High School Reform and request at least three classes a week in the subject. Finally, by analysing the field of public educational policies based on Foucauldian ideas, we identified that History teaching in Brazil, and particularly in Tocantins, is immersed in a dense web of power relations that influence its structure, content and presence in the school curriculum.

Keywords: History teaching. Public educational policy. Secondary Education. Power Relations. Tocantins.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação.....	36
Figura 2 - Elementos a serem utilizados na Triangulação.....	40
Figura 3 - Passos da análise de conteúdo.....	43
Figura 4 - Localização geográfica no mapa do Tocantins-Município de Araguaína.....	48
Figura 5 - Localização geográfica no mapa do Tocantins-Município de Gurupi.....	50
Figura 6 - Localização geográfica no mapa do Tocantins-Município de Palmas.....	52
Figura 7- Blocos temáticos do roteiro da entrevista.....	55
Figura 8 - Blocos temáticos dos questionários.....	56
Figura 9 - Arcabouço Normativo Legal.....	51
Figura 10 – Análise de conteúdo - Constituições de 1824 – 1891.....	67
Figura 11 – Análise de conteúdo - Constituições de 1934 – 1937.....	68
Figura 12- Análise de conteúdo - Constituições de 1946 – 1967.....	68
Figura 13 - Constituição de 1988.....	69
Figura 14 - Hermenêutica sobre as Constituições.....	71
Figura 15 - LDB-Análise de Bardin.....	79
Figura 16 - Michel Foucault.....	90
Figura 17 – Conceituação das teorias de Foucault – Bardin 1977.....	92
Figura 18 - Localização das ANPUHs no Brasil.....	113
Figura 19 - Amazônia Legal Brasileira.....	122
Figura 20 - Mapa do estado do Tocantins com a localização das cidades da pesquisa.....	123
Figura 21 - Exemplo da Capa do DCT do Ensino Médio.....	153
Figura 22 - Nuvem de Palavras.....	163
Figura 23 – Ensino de História e Políticas Públicas.....	172
Figura 24 – Políticas implantadas para o ensino de história e o Covid-19.....	176
Figura 25 – Carga horária de história e Material didático.....	182
Figura 26 – Itinerários formativos e Formação continuada.....	190
Figura 27 – Alteração da carga horária do NEM-2025.....	190
Figura 28 – Políticas públicas educacionais.....	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Delineamento da pesquisa.....	33
Quadro 2 – Artigos na metodologia da triangulação.....	41
Quadro 3 – Artigo com análise de Bardin (1977)	44
Quadro 4 – Lócus da pesquisa – DRE-Araguaína.....	49
Quadro 5 – Entrevistados DRE-Araguaína.....	49
Quadro 6 – Lócus da pesquisa – DRE-Gurupi.....	51
Quadro 7 – Entrevistados DRE-Gurupi.....	51
Quadro 8 – Lócus da pesquisa -DRE-Palmas.....	53
Quadro 9 – Entrevistados DRE-Palmas.....	53
Quadro 10 – As Constituições brasileiras.....	64
Quadro 11 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	78
Quadro 12 – Registro geral do ordenamento jurídico 1990-2022.....	83
Quadro 13 – Políticas públicas educacional para o ensino de história no NEM.....	87
Quadro 14 – Obras de Michel Foucault.....	91
Quadro 15 – Conceitos da teoria de Michel Foucault.....	91
Quadro 16 – Políticas públicas e a teoria de Foucault.....	93
Quadro 17 – O poder e as relações étnico raciais no Brasil.....	100
Quadro 18 – Localização da ANPUH no Brasil.....	114
Quadro 19 – Notas de repúdio.....	115
Quadro 20 - Identificação da Escola E. Prof. Elizangela G. Cardoso.....	127
Quadro 21 - Identificação do Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday.....	128
Quadro 22 - Identificação do Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida.....	130
Quadro 23 - Identificação do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes.....	132
Quadro 24 - Identificação do Escola Estadual Dr. Joaquim Pereira da Costa.....	134
Quadro 25 - Identificação do Centro de Ensino Médio Bom Jesus.....	135
Quadro 26 - Análise de conteúdo dos PPPs.....	137
Quadro 27 – Linha do tempo: Ensino Médio.....	139
Quadro 28 - Autores que discutem a Reforma do Ensino Médio - 2017 a 2022.....	141
Quadro 29 – Escolas de Palmas: ações do PPP.....	146
Quadro 30 – Escolas de Araguaína: ações do PPP.....	147
Quadro 31 – Escolas de Gurupi: ações do PPP.....	147
Quadro 32 – Conteúdos dos cadernos do Documento Curricular do Tocantins.....	154
Quadro 33 - Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	165

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados das unidades de ensino: Elisangela e Dom Alano.....	129
Gráfico 2 - Dados das unidades de ensino: Col. Adolfo e Col. Benjamim.....	133
Gráfico 3 - Dados das unidades de ensino: Col. Joaquim e CEM Bom Jesus.....	136
Gráfico 4 – Quantidade de ações do PPP nas escolas pesquisadas.....	148
Gráfico 5 – Quantidade de ações de história/ciências Humanas.....	149
Gráfico 6 – Professores que ministram aulas de história.....	157
Gráfico 7- Atividades desenvolvidas pelos professores.....	158
Gráfico 8 – Políticas públicas instituídas para o ensino de história (2000-2019).....	158
Gráfico 9 – O ensino de história e a formação cidadã do estudante.....	159
Gráfico 10 – A reforma do ensino médio e o ensino de história	159
Gráfico 11 – As trilhas de aprofundamento.....	160
Gráfico 12 – BNCC-DCT e a postura democrática dos estudantes.....	161
Gráfico 13 – As políticas educacionais locais e a relação de poder	162

LISTA DE ABREVIATURAS

AI-5	Ato Institucional nº 5
AI-2	Ato Institucional nº 2
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional em Pesquisas da Pós-graduação
ANPUH	Associação Nacional de Professores Universitários de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CODI	Centro de Operação de Defesa Interna
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CSN	Companhia Siderurgica Nacional
DOI	Destacamento de Operações Informações
EaD	Educação a Distância
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GFAP	Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa
HIV	Vírus da imunodeficiência humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
IPTU	Importo Predial Territorial Urbano
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEM	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
RBPAE	Revista Brasileira de Pedagogia e Administração Escolar
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins
SPVA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
SNI	Serviço Nacional de Informações
UEAM	Universidade do Estado do Amazonas
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFR	Universidade Federal de Rondônia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 LOCUÇÕES INICIAIS.....	19
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	30
2.1 A contextualização Científica.....	30
2.2 Triangulação de Métodos e Análise de Conteúdos.....	40
2.2.1 Triangulação de Métodos.....	40
2.2.2 Análise de Conteúdos	43
2.3 Participantes do estudo e o <i>lócus</i>.....	47
2.3.1 Araguaína - Tocantins.....	47
2.3.2 Gurupi – Tocantins.....	49
2.3.3 Palmas – Tocantins.....	51
2.4 Critério de inclusão e exclusão.....	53
2.5 Procedimentos da pesquisa e instrumentos de coleta.....	54
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	57
3.1 Políticas Públicas Educacionais no Brasil.....	57
3.1.1 As Constituições Brasileiras.....	62
3.1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	77
3.1.3 Nuances Históricas do Planejamento das Políticas Públicas Educacionais.....	82
3.2 O ensino de história e as políticas na formação do estudante do ensino médio.....	86
4 O OLHAR DAS TEORIAS DE FOUCAULT SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	89
4.1 Narrativas sobre Michel Foucault.....	89
4.2 Michel Foucault e a teorização do poder.....	93
4.3 ANPAE – ANPUH: o ensino de história e as relações de poder.....	110
4.3.1 Associação Nacional de Política e Administração da Educação.....	110
4.3.2 Associação Nacional de História.....	112
5 CONTEXTOS AMAZÔNICOS: OS <i>LÓCUS</i> DO ENSINO DE HISTÓRIA NO TOCANTINS.....	121
5.1 Região Amazônica Tocantinense: história e educação.....	121
5.1.1 A contextualização das unidades de ensino da pesquisa.....	125
5.1.2 Escolas de Palmas - Tocantins.....	126
5.1.3 Escolas de Araguaína – Tocantins.....	129
5.1.4 Escolas de Gurupi – Tocantins.....	133
5.2 A construção história do novo ensino médio.....	139
5.2.1 O PPP das unidades de ensino da pesquisa e a área de ciências humanas.....	145
5.2.2 Escolas de Palmas.....	146
5.2.3 Escolas de Araguaína.....	147

5.2.4 Escolas de Gurupi.....	147
6 AS NARRATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS.....	151
6.1 O novo ensino médio, o ensino de história e o DCT.....	151
6.1.1 O Documento Curricular do Tocantins (DCT).....	152
6.1.2 Itinerários formativos: trilhas de aprofundamento, eletivas e projeto de vida.....	155
6.2 As narrativas de professores sobre o ensino de história e as políticas públicas educacionais.....	156
6.2.1 Análise do questionário aplicado aos professores da rede de ensino na área de ciências humanas.....	157
6.3 As narrativas dos professores.....	164
6.3.1 Políticas Públicas Educacionais para o ensino médio, e o ensino de história na formação do estudante.....	165
6.3.2 Políticas públicas para o ensino de história e o aprendizado no período da pandemia do Covid-19.....	173
6.3.3 A carga horária de história e o Material didático.....	177
6.3.4 Itinerários formativos e formação continuada de professores.....	183
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICES.....	225
APÊNDICE A-ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	225
APÊNDICE B-MODELO DE QUESTIONÁRIO.....	227
APÊNDICE C-MODELO DO TCL.....	229
APÊNDICE D-TERMO DE APROVAÇÃO.....	232
APÊNDICE E-FICHA DE CATALOGAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	233
APÊNDICE F-DADOS DOS ENTREVISTADOS.....	234
APÊNDICE G-QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR.....	235
ANEXOS.....	237
ANEXO A-AUTORIZAÇÃO DA SEDUC PARA REALIZAR A PESQUISA.....	237
ANEXO B-PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	238
ANEXO C-DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS.....	241

1 LOCUÇÕES INICIAIS

É inimaginável a intensidade de energia que foi mobilizada para que, hoje, Maria de Lourdes Leôncio Macedo, escrevesse uma tese de doutorado em Educação. Sou¹ brasileira, graduada em História, nascida em 1964, formada por instituições educacionais públicas e filha única de trabalhadores rurais, sem-terra, ambos nordestinos, analfabetos e pobres. Tenho uma alegria imensa em afirmar que, mesmo diante desta realidade, que não é apenas minha, mas da grande maioria da população brasileira, com muitas lutas e esforços, conquistei meu espaço nesta honrosa profissão de professora.

Peço a gentileza aos doutos e aos demais leitores deste trabalho, o obséquio de sintonizar ao desvendar meu posicionamento, com a calma e a curiosidade necessárias a tudo que é novo e que analisem além dos escritos, percebendo, nesse estudo, a perspectiva transcendental: um espírito eterno em uma experiência humana. Observando de uma ótica ampla e, assim, sabendo que sou matéria e espírito, deem-me a oportunidade de um agradável diálogo. Concebo, como moradora do plano terreno em busca de aprendizado, na perspectiva de que, residindo num corpo físico momentaneamente, galgando no tempo e espaço: a ascensão. Creio que Deus é energia e inteligência suprema, causa primeira de todas as coisas².

Espero, diante dessas considerações, embora com as minhas limitações teóricas, metodológicas, físicas e espirituais, provenientes de um ser em aprendizado, ter conseguido deixar perceptível que, para além da matéria, acredito que há outras explicitações e indulgências que não necessitam detalhamento nesta ocasião, pois estão além da nossa parca visão da matéria. Dentro das minhas probabilidades, desejo contribuir para as discussões e com a construção do processo histórico dialogando com autores alinhados à vertente histórica, quiçá espiritual.

Ao traçar um memorial da vida estudantil, recordo que minha formação primária, iniciada em 1970, ocorreu durante o regime militar. Naquele período, o aprendizado era fundamentado na memorização, no culto ao Hino Nacional, em atividades cívicas e em respostas que deveriam ser dadas com as mesmas palavras da cartilha. Vivíamos na zona rural, relativamente afastados das ameaças e flagelos diretos da ditadura. No

¹ Esta seção, apresenta-se na primeira pessoa do singular por ter um caráter pessoal e memorial.

² A doutrina dos Espíritos, contidas no pentateuco Kardequiano, são: O Livro dos Espíritos, 1857; O Livro dos Médiuns, 1861; O Evangelho segundo o Espiritismo, 1864; O Céu e o Inferno, 1865; A Gênese, 1868. O Livro dos Espíritos é uma obra ditada pelos Espíritos e escrita por Allan Kardec, possui 1009 perguntas e respostas, questões efetuadas por Kardec aos Espíritos. (Kardec, 2004).

entanto, por meio das comunicações via rádio e das conversas com os moradores do município de São Jorge do Ivaí (PR), sentíamos os reflexos de um período traumático para a sociedade brasileira.

Retornando aos escritos de Bobbio (1980) e ao Dicionário de Política, cujo verbete “Ditadura” foi escrito por Mario Stoppino (1998), somos apresentados a diferentes concepções caracterizava por um vazio demográfico”. Ou seja, para Santos, a ditadura não foi exclusivamente militar, mas contou com forte participação dos empresários.

Tais memórias sobre a ditadura militar, além de tristeza, remetem-nos a uma profunda dor diante de tantos maus-tratos, violências, matanças e atos de discriminação que marcam a história de nosso país. O pior, e inaceitável, é que ainda haja brasileiros que retratam esse período como uma simples passagem, sem tanto drama e lamento. É, simplesmente, vergonhoso querer tratar como banalidade um fato histórico que marcou tantas vidas, discurso típico dos negacionistas.

Dando continuidade às minhas memórias, tenho na lembrança a escola que frequentava, cujo piso era de assoalho e as paredes de madeira. Subíamos uma escada para chegar à sala de aula. Fazíamos uma fila para cantar o Hino Nacional de braço estendido, reverenciando a bandeira. Ainda sinto o cheiro da merenda que mais gostava: o mingau de aveia. A professora era alta, branca, olhos claros, vestia-se muito bem e havia algo diferente nela, era carinhosa.

Ainda mencionando as narrativas da minha formação educacional, cursei a segunda etapa do ensino fundamental e do ensino médio residindo na zona urbana, todos em escolas públicas, como destacado anteriormente, pois, se assim não o fosse, não teria oportunidade de estudo pelas condições financeiras vividas. Em dado momento, a situação familiar e financeira apresentou-se pior, comparada à vida da zona rural, pois meus pais tiveram que aprender novas atividades para sobreviverem na zona urbana. Uma vez que, sem letramento, sabiam apenas trabalhar na lavoura. Tivemos anos difíceis, unidos aos problemas sociais, políticos e econômicos que vivia o país³.

³ Na década de 80, pressões por eleições resultou no movimento de “Diretas Já”, um envolvimento cívico de várias camadas da sociedade, o qual contou com a participação de intelectuais, artistas, pessoas ligadas à igreja (e outras religiões que não a Católica), partidos políticos (que se formavam como o PT, PMDB e PSDB), entre tantas personalidades políticas. Do ponto de vista econômico, tínhamos herdado os altos índices de endividamento dos períodos e dos planos de desenvolvimento anteriores e enfrentávamos dificuldades para a rolagem da dívida por parte das instituições credoras." "Segundo Thomas Skydmore (2000, p. 271), “para efetuar os pagamentos da dívida externa, o governo recorria à crescente dívida pública interna e à criação de dinheiro inflacionário, o que significava que o serviço da dívida externa havia forçado o governo brasileiro a alimentar as chamas da inflação que estava crescendo...” (Skydmore, 2000; Rego, Marques, 2005; Ribeiro, 2022).

Cursei História na Universidade Estadual de Maringá, no Estado do Paraná, onde vivi muitos anos. O curso teve uma estrutura de currículo relativamente curta, três anos de licenciatura, curso noturno, pois já trabalhava e tinha filhos pequenos. Foram tempos de leituras, construções e muito aprendizado.

O curso era ministrado por professores de várias “tribos”. Havia os de linha dura, que utilizavam os mesmos questionários havia anos; os que buscavam equilíbrio entre aulas expositivas, filmes, livros e autores instigantes; e aqueles que promoviam diálogos significativos, que me mostraram o porquê de estarmos ali. Como diziam os colegas, havia professores de esquerda, de direita e outros com diferentes perfis e posicionamentos. Era notório o contraste entre os docentes comprometidos com transformações e com a formação crítica e teórica dos estudantes, e aqueles que, muitas vezes, nem percebiam a presença de alguns alunos em sala de aula — situações que são vivenciadas em praticamente todas as instituições educacionais, sejam de educação básica ou superior.

Graduada em História, as circunstâncias da vida trouxeram-me ao Estado do Tocantins e, ao buscar uma unidade de ensino em Miracema do Tocantins, especificamente, o Colégio Tocantins, deparei-me com a irmã Naíla, informando-me que eu deveria procurar a Delegacia de Ensino para assinar o contrato, com carga horária máxima. Meu coração acelerou de alegria, uma vez que, no Estado do Paraná, todo semestre participava de prova seletiva para ministrar aulas e nunca havia déficits de cargas horárias fechadas.

No entanto, a Delegacia de Ensino analisou meus documentos e minha formação, e logo me contratou. Lembro-me que, naquele ano de 1993, a capital provisória já havia sido transferida para Palmas. Iniciei então minha jornada docente no Estado do Tocantins. Foi nessa escola que encontrei e fiz muitos amigos, entre eles, uma irmã: Rosimeire Pereira.

Trabalhar em um colégio no Tocantins, uma unidade de ensino conveniada com a rede estadual e de orientação confessional católica, foi uma experiência de muito aprendizado. Certa vez, uma das irmãs disse-me que eu era uma excelente funcionária, mas, segundo ela, havia apenas um “defeito”: eu era espírita. Ainda assim, elas sempre me convidaram para colaborar em diversas atividades, missas, eventos e organizações, nas quais participei com alegria no coração.

O colégio, ainda hoje situado às margens do Rio Tocantins, possui uma vista belíssima. A unidade de ensino sempre foi muito bem organizada, e a gestão, conduzida pelas irmãs da Congregação Católica de Assunção, se mostrava idônea e comprometida com a formação de crianças e jovens. Mesmo com a forte orientação religiosa católica, o trabalho pedagógico e a gestão educacional eram amplamente reconhecidos pela sua qualidade.

Meu percurso na docência no Estado do Tocantins teve início na sala de aula, com aulas de História e Geografia. Inclusive, ministrei aulas de atividades agrícolas e olericultura, nas quais construímos uma bela horta na escola. Dos meus quase 30 anos de atuação na educação, cerca de 70% foram dedicados à sala de aula, com maior concentração no ensino fundamental e apenas algumas turmas do ensino médio. Atuei também na coordenação pedagógica, na secretaria escolar e na gestão estadual. No entanto, o ensino médio sempre me despertou especial interesse para estudos e pesquisas, por ser a etapa que marca a entrada do estudante no processo de profissionalização. Por isso, requer atenção de todos, especialmente dos gestores e da sociedade.

Como professora do ensino de História, sempre preferi a ousadia à mesmice. Acredito que o carinho e o diálogo sempre são elementos fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem, a partir da minha prática, defendendo sempre o ensino de história.

Conjecturando sobre as lutas e as políticas públicas para o ensino de história, em muitos momentos, fico a refletir sobre este vencer barreiras e minimizar a relação de poder, no desejo de estudar. Em relação à valoração e retornos financeiros, concedidos pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC), após concluir um curso de mestrado ou doutorado em educação, é um verdadeiro embaraço, visto que, se a análise se limitasse apenas ao retorno financeiro, o Estado não teria nem mestre nem doutor em seu quadro.

Além da falta de valorização financeira, há também uma desvalorização técnica, mesmo com as mudanças no enquadramento dos servidores promovidas pelo Estado após a conclusão de cursos de mestrado e doutorado. No entanto, infelizmente, ainda prevalecem ações baseadas em políticas de governo, e não em uma verdadeira política de Estado. Outra situação constrangedora é vivida pelo educador que, em muitas ocasiões, não conta com o apoio técnico da Secretaria de Educação (SEDUC). Ao iniciar o processo de solicitação de licença para qualificação, o trâmite se mostra moroso e burocrático. Além disso, o servidor precisa, ao mesmo tempo, continuar exercendo suas funções e atender às exigências acadêmicas do curso, o que é, no mínimo, contraditório.

Mesmo diante das situações contraditórias relatadas e superando muitas das barreiras descritas anteriormente, cursei o mestrado em Educação com licença para aperfeiçoamento profissional.

No mestrado, investigamos o ensino de História em escolas da rede estadual localizadas em Palmas, Tocantins. A partir dessa experiência, passo a descrever algumas nuances do referido estudo, com o objetivo de demonstrar que foi realizado, discutido e analisado um levantamento preliminar de autores que tratam do ensino de História, o qual poderá ser

ampliado nesta tese. O estudo foi defendido em 2018 e teve como propósito narrar as memórias de professores e estudantes sobre o ensino de História no 9º ano do ensino fundamental, em seis escolas estaduais da cidade de Palmas, no Estado do Tocantins.

As memórias foram narradas a partir das categorias: professores que atuavam no 9º ano do ensino fundamental, graduados e que ministravam a disciplina de História; e estudantes matriculados no 9º ano. O questionamento que norteou o estudo foi: como ocorre o ensino de história em escolas públicas estaduais de Palmas? A pesquisa foi de cunho qualitativo, com revisão bibliográfica, documental e de campo. Participaram 28 (vinte e oito) sujeitos de seis escolas da rede estadual de Palmas, Tocantins.

A metodologia utilizada na pesquisa de mestrado foi história oral temática, com entrevistas semiestruturadas, cujas narrativas de professores e estudantes se fundamentaram na vivência da sala de aula. Trouxe uma pesquisa da história do tempo presente (Delgado; Ferreira, 2013). Realizei toda a gravação das entrevistas, uma vez que se ampliou o meu campo de análise. Os autores apresentados para as discussões em História Oral e em Ensino de história, respectivamente, na perspectiva de “diversos olhares”, foram: Prins (1992), Nora (1993), Meihy (1996, 2005), Portelli (1997, 2000), Ferreira, Fernandes e Alberti (2000), Thomson (2000), Joutard (2000), Alberti (2004, 2005), Cruz (2005), Woreman (2006), De Sordi (2007), Franco e Venera (2007), Ricoeur (2007, 2010) e Alves (2014).

Os autores que discutiram sobre o ensino de História foram: Carr, (1982), Le Goff (1990), Burke (1992), Nadaí (1993), Fonseca (1993, 2003, 2008), Benjamin (1994), Nikitiuk (1996), Veyne (1998), D’alessio (1998), Rusen (2001), Cabrini (2004), Gusmão (2004), Schmidt e Cainelli (2004), Guimarães (2005), Neto (2005), Borges (2007), Karnal (2008), Bittencourt (2008, 2009, 2011), Zamboni (2007, 2010), Prinsky (2010), Fonseca (2011), Beserra (2011), Schmidt (2008, 2012), Santana e Medeiros (2013), Silva (2010, 2013), Sarraff (2016) e Caetano (2016).

Os resultados obtidos no estudo apontaram para a necessidade de revitalização tanto da estrutura física quanto da aquisição de equipamentos pedagógicos e tecnológicos que favoreçam um ensino de qualidade. Infelizmente, essas necessidades continuam sem ser supridas (Macedo, 2020).

Atendendo aos objetivos específicos do estudo, alguns documentos, como os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, foram analisados e evidenciaram ações e projetos pontuais. Observamos uma concentração de iniciativas voltadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto o ensino de História permanecia marginalizado. Com o advento da

BNCC, essa situação se agravou, tornando a presença da disciplina ainda mais apagada no currículo escolar (Macedo, 2020; Macedo; Santos, 2023).

Por meio dos relatos, os estudantes demonstraram identificação com a disciplina de História, sentiam-se sujeitos da história ensinada e sugeriam melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Além da necessidade de formação continuada para os professores da área, o estudo também identificou a carência de formação para coordenadores pedagógicos, visto que são responsáveis por orientar a prática pedagógica dos docentes de História (Macedo, 2020).

Os resultados do estudo realizado no mestrado possibilitaram a participação em eventos nacionais e internacionais, bem como a publicação de artigos, um e-book e um livro. As escolas da rede estadual de Palmas receberam um exemplar da obra, que está disponível nas bibliotecas das respectivas unidades de ensino para consulta e pesquisa dos professores. O percurso acadêmico, tanto no mestrado quanto no doutorado, gera contribuições científicas significativas, beneficiando o Programa ao qual o curso está vinculado e, simultaneamente, o estudante, uma fase marcada por intensa introspecção, muitas perguntas e algumas respostas.

Portanto, a partir do curso de doutorado, torna-se relevante apresentar o processo de produção acadêmica realizado até o momento da defesa da tese. Cabe destacar que, tanto no mestrado quanto no doutorado, as produções acadêmicas são, em sua maioria, custeadas pelo próprio pesquisador. No entanto, é importante registrar o apoio concedido pelo Programa EDUCANORTE por meio de bolsas para participação na Anped-Norte, realizada em Macapá, no Estado do Amapá.

Participamos de diversos eventos locais, estaduais, nacionais e internacionais, com apresentação de trabalhos em diferentes formatos: resumos simples e expandidos, pôsteres e minicursos. Foram publicados artigos em e-books, livros e revistas científicas com qualificação Qualis A1, A2, A3, A4, B1, B2 e B3. Alguns desses trabalhos tratam de políticas públicas educacionais voltadas ao ensino de História no ensino médio e fundamental, com base em pesquisas de campo; outros abordam temáticas relacionadas à educação, à formação de professores, à história oral e à aplicação da Lei 10.639/03. Penso que é importante destacar que durante o período do curso de doutorado, publiquei um total de 8 artigos em revistas, revisados por pares, que de certa forma aproximou-se do meu objeto de pesquisa, fortalecendo este estudo de tese. Esses registros constam nos relatórios semestrais enviados à SEDUC e estão disponíveis no Currículo Lattes.

Uma oportunidade extremamente rica foi a participação no Projeto Abdias Nascimento, intitulado “Desigualdades e travessias interculturais: ações integradas de ensino e pesquisa para qualificar a formação na pós-graduação em Educação”. Trata-se de um intercâmbio acadêmico

realizado na Universidade Nacional de La Plata, na Argentina, pelo período de seis meses (07/3/2025 a 28/8/2025), com financiamento da CAPES. No Brasil, participaram do projeto os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Neste período, além da rica experiência cultural vivida na cidade de La Plata, tivemos acesso a cursos gratuitos, participamos de formações pagas, convivemos intensamente com colegas de diferentes regiões, participamos de eventos acadêmicos e culturais, produzimos pesquisas e artigos, desenvolvemos a pesquisa resultante do projeto apresentado à CAPES no momento da inscrição no intercâmbio, e, especialmente, elaborei um diário acadêmico e cultural, e realizei pesquisa sobre o ensino de história na Escola Secundária 43 em La Plata na Argentina. No entanto, as produções específicas realizadas nestes seis meses na Argentina, não farão parte desta tese, mas produções subsidiárias.

Assim, meu percurso acadêmico, desde o ingresso no mestrado até a defesa da tese, tem pautado-se pelo foco na pesquisa sobre o ensino de História. Apresentar as discussões sobre o ensino de História no ensino médio, a partir dos documentos orientadores das políticas públicas educacionais, significa dar continuidade às reflexões iniciadas no mestrado, com base nos autores analisados, e destacar aspectos relevantes dessa área.

Nesse sentido, em ambas as pesquisas, abordamos a história do tempo presente, conforme definida por Delgado e Ferreira (2013, p. 25) como “um passado atual ou em permanente processo de atualização.” A história do tempo presente apresenta diversas dimensões, como veremos a seguir.

[...] processo histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo; um sentido de tempo provisório, com simbiose entre memória e história; sujeitos históricos ainda vivos e ativos; produção de fontes históricas inseridas nos processos de transformação em curso; temporalidade em curso próximo ou contíguo ao da pesquisa (Delgado, Ferreira, 2013, p.25).

A definição proposta por Delgado e Ferreira (2013) sobre a história do tempo presente revela a complexidade de se estudar processos históricos ainda em andamento, marcados por experiências vivas, tensões atuais e repercussões de curto prazo. Nesse campo historiográfico, o tempo é concebido como provisório, permeado por uma simbiose entre memória e história, o que exige do pesquisador sensibilidade metodológica para lidar com narrativas subjetivas e fontes múltiplas. Os sujeitos históricos, ainda vivos e ativos, não apenas são fontes de informação, mas também agentes nos processos analisados, o que aproxima o historiador do objeto de estudo e exige atenção ética e crítica. Ainda, as fontes históricas são produzidas

simultaneamente aos acontecimentos, o que evidencia a proximidade temporal entre a pesquisa e o fato investigado. Essa característica torna a história do tempo presente um campo dinâmico e desafiador, que rompe com a ideia tradicional de distanciamento e convida o pesquisador a atuar em um contexto onde o passado ainda pulsa no presente.

Ao abordar a temática do Novo Ensino Médio por meio da área de Ciências Humanas e do ensino de História, estamos nos referindo às dimensões destacadas por Delgado e Ferreira (2013), especialmente àquela que trata dos “sujeitos históricos ainda vivos e ativos”, entre outros elementos fundamentais à história do tempo presente.

Nesse contexto, retomo as considerações de Bittencourt (2009), considerando que tanto educadores quanto estudantes frequentemente se deparam com a pergunta: “Por que estudar História?” Durante certo período, a disciplina foi utilizada como instrumento para “legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista” (Bittencourt, 2009, p. 121).

No entanto, no cenário atual, marcado por múltiplas vozes e demandas sociais, torna-se indispensável a formação de um cidadão crítico, uma necessidade que ultrapassa a disciplina de História e se coloca como missão fundamental da escola. Como afirma a própria autora (2009, p. 122):

[...] o ensino de história deve levar o estudante a ter um pensamento crítico, desenvolvendo a capacidade de descrever, estabelecer relações entre presente – passado – presente. Também deve fazer análises comparativas e identificar semelhanças e diferenças entre acontecimentos atuais ou passados, numa visão global e local.

Assim, o estudante poderá desenvolver esse processo cognitivo por meio da análise dos fatos e acontecimentos históricos, contribuindo para sua formação política, social e educacional. Segundo Delgado e Ferreira (2013, p. 31), “a ambição do ensino de História deve ser a de desenvolver a crítica e não oferecer uma visão crítica.” Ainda segundo as autoras, “a escrita e o ensino da História não devem ser feitos pela escolha de ideologias, sejam à esquerda ou à direita, mas pela problematização desses mesmos discursos” (Delgado; Ferreira, 2013, p. 32).

Desta forma, “a história é a ciência do homem no tempo, e envolvem várias temporalidades que submerge o conhecimento histórico” (Delgado; Ferreira, 2013, p.32). A perspectiva das autoras revela uma concepção ampla e dinâmica da historiografia. Ao definir a História como ciência do ser humano em sua relação com o tempo, as autoras ressaltam que o conhecimento histórico não se limita a uma linearidade cronológica, mas abrange múltiplas temporalidades, individuais, sociais, culturais, políticas, que coexistem, se sobrepõem e se entrelaçam. Essas camadas de tempo não apenas sustentam, mas

também envolvem e influenciam profundamente a construção do conhecimento histórico, exigindo do pesquisador sensibilidade para perceber as conexões entre passado, presente e projeções de futuro. Essa abordagem reforça o papel crítico da História, que não se restringe à narrativa de fatos passados, mas analisa os processos, permanências e rupturas que moldam a experiência humana em sua complexidade.

Rüsen (2011, p.112) instiga o debate colocando a seguinte questão; “o que deveriam saber os alunos para se considerar que foi alcançada uma aprendizagem histórica satisfatória”. Conceição (2021, p.3), destaca que “a tensão argumentativa, a capacidade de posicionamento no tempo, a reflexão, sobretudo, a identificação de mudança de um nível de consciência histórica a outro, que pode ser revelado diante de uma articulação narrativa diferente da inicial”.

Conceição destaca ainda que:

Nos estudos de Didática da História e da Educação Histórica a narrativa se apresenta como a face material da consciência histórica, o que consente a possibilidade de avaliação quanto ao seu desenvolvimento, permitindo a identificação de si e do mundo através das temporalidades. Neste ponto, integro ao debate as análises do pensamento decolonial, agregando a necessidade de compreensão das culturas de base do nosso país – povos indígenas e afro-brasileiros, por exemplo – as narrativas históricas são construídas de acordo com as relações com o tempo e com o espaço de cada cultura (Conceição, 2021, p.4).

Como enfatiza a autora (2021), a narrativa constitui uma expressão concreta da consciência histórica, sendo fundamental para avaliar o desenvolvimento dessa consciência nos sujeitos. Ao narrar, os indivíduos revelam como compreendem e se situam no tempo, articulando vivências passadas, presentes e futuras. Essa perspectiva reforça a ideia de que a construção do conhecimento histórico é um processo subjetivo e relacional, profundamente enraizado nas experiências sociais e culturais. Ao incorporar o pensamento decolonial ao debate, a autora amplia essa abordagem, denunciando a homogeneização das narrativas escolares e defendendo a valorização das culturas fundantes do Brasil, como as dos povos indígenas e afro-brasileiros — cujas formas de se relacionar com o tempo e o espaço divergem dos paradigmas eurocêntricos. Assim, Conceição (2021) propõe uma educação histórica plural, crítica e contextualizada, capaz de reconhecer outras epistemologias e de promover uma visão mais justa e inclusiva da história no ambiente escolar.

Ainda refletindo com Conceição (2021, p. 5), quando afirma: “ao ter a consciência histórica como objeto de reflexão, defendendo o valor da história”, é possível destacar a urgência de reafirmar a importância dessa disciplina nos tempos atuais. A autora chama a atenção para o fato de que, nos últimos anos, a História tem sido alvo de ataques e negações, imersa no contexto mais amplo do negacionismo científico. Tem sido desvalorizada, invisibilizada nos currículos escolares, especialmente no ensino médio, e, em muitos casos, deslegitimada como

campo de conhecimento. No entanto, tais rupturas devem servir como estímulo à intensificação dos debates e à mobilização da comunidade de pesquisadores e professores, fortalecendo a luta coletiva em defesa da História como componente essencial da formação crítica e cidadã.

E na defesa do ensino, Bittencourt (2009), no que se refere à formação crítica do estudante, acrescenta que o ensino de História traz grande distanciamento da vivência do aluno, afirmando que “[...] os alunos necessitam e pedem uma história mais próxima de seu presente, com a realidade mais concreta que está próxima dele” (Santana; Medeiros, 2013, p.70). Nesse aspecto, há convergência de pontos de vista também com Schmidt e Cainelli (2004, p.50), quando afirmam que “[...] ensinar história é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente, a realidade em que vive”.

O estudo de tese tem por objetivo geral analisar o ensino de História por meio das políticas públicas educacionais, aplicadas ao ensino médio na rede pública estadual de ensino, na região amazônica, com foco no Estado do Tocantins, entre os anos 2000 a 2019. Como objetivos específicos propomos: compreender as políticas públicas educacionais instituídas no Brasil e no Estado do Tocantins que atendem o ensino de História no ensino médio, a partir da interpretação foucaultiana; discorrer sobre o papel da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de História (ANPUH) frente às políticas educacionais para o ensino de História; problematizar, por meio das narrativas dos professores que atuam no ensino médio na rede estadual de ensino, nos Municípios de Palmas, Araguaína e Gurupi, no componente curricular de História, a implementação das políticas públicas educacionais para o ensino de História.

O acaso não existe. Há de se observar que, desde a primeira frase escrita nesta introdução, mesmo não citando Foucault tampouco destacar a obra ‘Microfísica do Poder’ (1979), a minha vida pessoal e acadêmica é imbricada nas relações sociais de poder. Esse aspecto é evidente desde os preâmbulos da minha história, nascimento, todo o percurso de vida, especialmente, o tema de pesquisa desenvolvido no mestrado e, por fim, nesta pesquisa de doutorado.

Este estudo é de cunho qualitativo desenvolvido na rede estadual de ensino no Estado do Tocantins, integrante da região amazônica, e pesquisa tem a seguinte categoria de população: professores que atuam na área de ciências humanas no ensino médio, especialmente aqueles graduados em História, lotados em escolas jurisdicionadas às regionais de ensino de Araguaína, Palmas e Gurupi, locais que representam as cidades com maior número de habitantes do Estado, bem como as maiores regionais de ensino.

Em relação às categorias de análise do objeto em estudo, Michel Foucault, em sua obra ‘Microfísica do Poder’ (1979), aborda teorias significativas para as questões de relação de poder, no entanto, trabalharemos as categorias em Foucault: Biopoder, Biopolítica, governamentalidade, genealogia do poder, verdades e micro relações de poder, para discutir o ensino de História e as políticas públicas para o ensino médio.

Nesse sentido, a tese será organizada, em sete seções. Esta é a primeira seção, denominada de interlocuções iniciais, apresenta um memorial com meu percurso de vida e acadêmico e aborda nuances sobre o ensino de História. Na segunda seção, encontra-se a metodologia deste estudo com o delineamento da pesquisa, *lócus* e os participantes.

Na terceira seção, apresentamos a base teórica sobre as políticas públicas educacionais, ou seja, um panorama geral que abrange leis, decretos, normativas, ou seja, todo o ordenamento jurídico referente às políticas públicas educacionais para o ensino de História.

A quarta seção trata das contribuições de Michel Foucault, cujas teorias auxiliam na compreensão das políticas públicas e do ensino de História, especialmente em relação às dinâmicas de poder. Também são analisadas as ações de duas associações relevantes nesse debate: a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de História (ANPUH), que discutem de forma crítica o ensino de História e suas articulações com o poder. Destaca-se, ainda, o papel da ANPUH na produção de materiais formativos, como encontros entre pesquisadores e professores, que contribuem significativamente para a formação docente e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A quinta seção, apresentamos a região amazônica, e os estado do Tocantins, discutindo os *lócus* da pesquisa, as escolas e os documentos que orientam o ensino de história nas respectivas unidades de ensino.

A sexta seção apresenta as narrativas dos professores sobre as políticas públicas e o ensino de história, evidenciando elementos que compõem esse debate. São analisados os dados obtidos por meio de um questionário aplicado a docentes da rede estadual que atuam na área de Ciências Humanas. A tese se encerra com as considerações finais, seguidas das referências, apêndices e anexos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins, sob o parecer consubstanciado CAAE nº 63876022.1.0000.5519, e também pelo Comitê de Pesquisa da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, conforme o processo nº 2022/27000/012315, no âmbito da temática das políticas públicas educacionais para o ensino de História.

Esta seção tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa, discutir os autores que abordam a ciência, a História Oral e a triangulação de métodos, além de descrever o *locus* da investigação e os sujeitos participantes.

2.1 A contextualização científica

História Oral, “é uma janela que deixa ventilar o ar puro do tempo presente e que sem ele não se pode pensar a sociedade e os projetos de melhoria de vida coletiva, com base em saber rigoroso e comprometido” (Meihy, 2006, p.18).

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.14), “a definição etimológica do termo: a palavra metodologia vem do grego “meta” = ao largo; “odos” = caminho; “logos” = discurso, estudo”, ou seja, metodologia diz respeito aos caminhos do estudo, visando a desenvolver ciência. Para Trujillo Ferrari (1974), “ciência é todo um conjunto de atitudes e de atividades racionais, dirigida ao sistemático conhecimento com objetivo limitado, capaz de ser submetida à verificação”. Os autores Lakatos e Marconi (2010, p.32) acrescentam que, além de ser “uma sistematização de conhecimentos”, ciência é “um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar.”

Trujillo Ferrari (1974), por sua vez, considera que a ciência, atualmente, tem várias tarefas a cumprir, tais como: a) aumento e melhoria do conhecimento; b) descoberta de novos fatos ou fenômenos; c) aproveitamento espiritual do conhecimento na supressão de falsos milagres, mistérios e superstições; d) aproveitamento material do conhecimento visando à melhoria da condição de vida humana; e) estabelecimento de certo tipo de controle sobre a natureza. Desse modo, a investigação científica depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (Gil, 2008, p.8), para que seus objetivos sejam atingidos. Ademais, o método científico é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação, ou seja, é a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa.

Nesse sentido, toda pesquisa busca elucidar um problema. Pensando nessa questão, afirmamos que, em cada período histórico do Brasil, tivemos, e ainda temos, orientações, leis, decretos, normativas e programas que regulamentam as ações humanas no trabalho e nas relações sociais. No sistema educacional, segue-se a mesma lógica: as políticas públicas educacionais normatizam todas as práticas, tanto na gestão dos serviços quanto na gestão da sala de aula. No entanto, as políticas públicas propostas em nível nacional podem ou não ser implementadas nos estados e municípios, a depender de diversas questões, entre elas, o financiamento.

Com o objetivo de alinhar os elementos deste estudo, o problema de pesquisa está fundamentado no ensino de História e nas políticas públicas educacionais que têm sido ofertadas para a nossa juventude. Historicamente, pesquisadores, professores e movimentos sociais ligados à educação têm discutido a reformulação do ensino médio. Diante da necessidade de mudanças nessa modalidade de ensino, apresentamos as discussões sobre o ensino de História e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme trabalhadas na proposta reformulada do Novo Ensino Médio.

Essa modalidade representa a última etapa da Educação Básica, vai além da formação profissional, pois contribui para a construção da cidadania, por isso, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais, permitindo-lhes expandir seus horizontes e desenvolver autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é a chave para o exercício dos demais direitos sociais, e, nesse sentido, o ensino de História é base neste processo, segundo os autores: Bittencourt (2008, 2009, 2011), Zamboni (2007, 2010), Prinsky (2010, 2021), Fonseca (2011), Beserra (2011), Schmidt (2008, 2012), Santana e Medeiros (2013), Silva (2010, 2013), Sarraff (2016) e Caetano (2016), e Prinsky, Prinsky, (2021).

Diante do exposto, propomos a seguinte questão problema: em que medida as políticas públicas instituídas para o ensino de História, no percurso de 2000 a 2019, têm produzido mudanças significativas para a melhoria e a implementação do ensino de História no ensino médio no Estado do Tocantins?

A questão problema desencadeia outras temáticas que possibilitam o aprofundamento da investigação e oportunizam o desnudamento do objeto: de que forma o ensino de História, na perspectiva das políticas públicas educacionais, contribui na interpretação dos professores para a formação crítica dos estudantes? Como ocorre a discussão sobre a construção da cidadania na rede pública estadual de ensino tocantinense, sob o ponto de vista dos professores?

Quais micropoderes interferem nas propostas das políticas públicas locais para o ensino de História? Qual a interpretação de professores em relação ao papel do ensino de História na formação cidadã dos estudantes do ensino médio no Estado do Tocantins? De que maneira o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares influencia e ou implementam o ensino de História?

Assim, destacamos o objetivo geral da proposta de pesquisa no doutorado em Educação da Amazônia do Programa Educante: analisar o ensino de História por meio das políticas públicas educacionais, aplicadas ao ensino médio na rede pública estadual de ensino, na região amazônica, com foco no Estado do Tocantins, entre os anos 2000 a 2019.

Como objetivos específicos: compreender as políticas públicas educacionais instituídas no Brasil e no Estado do Tocantins que atendem ao ensino de História no ensino médio, a partir da interpretação foucaultiana; discorrer sobre o papel da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE e a Associação Nacional de História - ANPUH- frente às políticas educacionais para o ensino de História; problematizar, por meio das narrativas dos professores que atuam no ensino médio na rede estadual de ensino, nos Municípios de Palmas, Araguaína e Gurupi, no componente curricular de História, a implementação das políticas públicas educacionais para o ensino de História.

Argumento de tese: as políticas públicas educacionais instituídas, em nível nacional e local, para o ensino de História, durante o período de 2000 a 2019, não foram suficientes para fomentar mudanças significativas para o ensino de História no ensino médio no Estado do Tocantins, ainda que implementadas as propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e , nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, das políticas étnico-raciais, consideradas relevantes em termos curriculares, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular/Documento Curricular do Tocantins - BNCC/DCT se apresentam como retrocesso a essas propostas mencionadas, explicitando os micropoderes existentes nas políticas públicas educacionais para o ensino de História.

Na busca por atender às reflexões dos autores citados anteriormente e aos objetivos da pesquisa, delineamos que o estudo, sob o ponto de vista de abordagem do problema, será qualitativo, de sua natureza, aplicado, de seus objetivos, explicativo e, dos procedimentos técnicos, será: bibliográfico, documental e de campo (triangulação). Quanto à pesquisa de campo, foi realizada no segundo semestre de 2023, por meio de entrevista e da aplicação de um questionário. O questionário (Apêndice B) foi aplicado para professores que atuam no ensino

médio. No Tocantins há um total de 226 escolas da rede estadual⁴, as referidas unidades de ensino receberam em 2023 um total de 54.559 matrículas, e atuavam nas escolas um total de 486 professores na área de Ciências Humanas no ensino médio.

As entrevistas foram realizadas com nove professores. Inicialmente, onze docentes receberam o convite, porém, no momento do início das entrevistas, dois manifestaram o desejo de não mais participar, decisão que foi respeitada e prontamente acatada. Os dados provenientes das entrevistas aparecem em três momentos neste estudo: na seção de metodologia, nas análises e nos apêndices. As entrevistas seguiram a Metodologia da História Oral Temática. A análise dos dados foi realizada por meio da triangulação de métodos, e a análise de conteúdo das entrevistas, e de outros conteúdos, fundamentou-se em Bardin (1977, 2011).

O quadro a seguir apresenta o delineamento da pesquisa.

Quadro 01 – Delineamento da pesquisa

Procedimentos	Classificação	Autores
Método	História Oral	Portelli, (1997, 2000); Aberti, (2004, 2005); Gusmão, (2004); Thompson (2006).
Abordagem do Problema	Qualitativa	Gil, (2008); Prodanov, Freitas (2013).
Natureza da pesquisa	Aplicada	Gil, (2008); Prodanov, Freitas (2013).
Objetivos da pesquisa	Exploratórios	Gil, (2008); Prodanov, Freitas (2013).
Procedimentos técnicos	Triangulação de Métodos: Bibliográfico, Ambiental, Documental e de campo.	Brasileiro, (2002); Gomes, (2004); Martins, (2006); Marcondes, Brisola (2014); Santos <i>et al.</i> , (2020) e outros.
	Bibliográfico	Gil, (2008); Prodanov, Freitas (2013) e outros.
	Documental	Gil, (2008); Prodanov, Freitas (2013), e outros.
	Campo: Entrevistas semiestruturadas em História Oral Temática.	Vansina, (1995); Portelli, (1997), 2004); Gusmão, (2004); Aberti, (2004, 2005); Thompson (2006, Thompson (2006); De Sordi, (2007); Garnica; Fernandes; Silva, (2011).
	Ambiental: observar o ambiente da escola e utilizar o caderno de campo.	Guion, (2002); Denzin, (2009); Santos <i>et al.</i> , (2020), e outros.
Lócus da pesquisa	Escolas públicas estaduais situadas nas Diretorias Regionais de Ensino: Araguaína, Gurupi e Palmas.	Araguaína: Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes; Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida. Gurupi: Centro de Ensino Médio Bom Jesus; Colégio Joaquim Pereira da Costa. Palmas: Colégio Estadual Dom Alano M. Du Noday; Escola Estadual Prof ^a Elisangela Cardoso.
Participantes da pesquisa	Professores que ministram aulas do componente curricular de história na área de Ciências Humanas.	Um total 9 professores.

⁴ Relatório do Censo/SEDUC (2023).

Procedimentos	Classificação	Autores
Análise qualitativa	Triangulação de métodos.	Flick, (2011); Denzin, (2009); Minayo, (2005); Azevedo, <i>et al</i> (2013); Brasileiro (2002), outros autores.
	A microrrelações de poder; Biopoder; Governamentalidade; biopolítica, genealogia do poder, verdades;	Michel Foucault, (1979); e outras obras citadas pelo autor;
Instrumentos da coleta de dados na pesquisa de campo	Roteiro de entrevista semiestruturado. Questionário	09 professores. Para todos os professores que atuam na rede estadual de ensino no ensino médio e que ministram aula de história e que aceitaram responder o referido questionário. Bardin (1977, 2011).

Fonte: criado pela autora (2022).

Em relação à abordagem do problema de pesquisa ser qualitativa⁵, consiste em que “a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”, no referido estudo, as escolas da rede estadual, os professores da área de ciências humanas (Prodanov, Freitas, 2013, p.70).

Na pesquisa com abordagem qualitativa, considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, haja vista que o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave (Gatti; André, 2010).

Do ponto de vista de sua natureza, a abordagem objetiva gerar conhecimentos voltados à aplicação prática com foco na solução de problemas específicos, ou seja, envolve verdades e interesses locais. Quanto aos objetivos, a pesquisa é classificada como exploratória, uma vez que se encontra na fase preliminar, e seu propósito é oferecer subsídios para a compreensão do tema investigado, possibilitando sua definição e delineamento. Dessa forma, contribui para a

⁵ As origens dos métodos qualitativos são dos séculos XVIII e XIX, quando sociólogos, historiadores e cientistas sociais, insatisfeitos com os métodos usados, buscaram novas formas de investigação. Wilhelm Dilthey levantava as discussões de que, na pesquisa histórica, o interesse estaria no fato particular, havendo de se considerar o contexto em que este fato ocorria e não sua explicação causal. As décadas de 60 e 70 marcam a introdução do método qualitativo em pesquisa na educação no Brasil. Na década de 80, emergem grupos de pesquisadores dessa linha de pesquisa, especialmente, nos cursos de pós-graduação (Gatti, André, 2010).

delimitação do tema da pesquisa, a formulação dos objetivos, das questões norteadoras e, eventualmente, para a identificação de novos enfoques para o assunto.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p.52), os objetivos exploratórios pressupõem: “levantamento bibliográfico; - entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; - análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Em relação à pesquisa bibliográfica, o nome a designa, ou seja, é a utilização de materiais já publicados, constituídos, principalmente, de “livros, revistas, publicações em periódicos de artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (Prodanov, Freitas, 2013, p.54). Ainda, segundo os autores, os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Desse modo, preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.

Gil (2008) destaca que a principal diferença entre os tipos de pesquisa bibliográfica e documental reside na natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica fundamenta-se nas contribuições de diversos autores sobre determinado tema, a pesquisa documental apoia-se em materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico ou que podem ser reinterpretados conforme os objetivos do estudo. Assim como ocorre com outras tipologias, a pesquisa documental pode compor, juntamente com outros métodos, um mesmo estudo, ou ainda se configurar como o único delineamento adotado (Raupp; Beuren, 2006).

Segundo os autores, os documentos considerados iniciais são aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico, como documentos oficiais, reportagens jornalísticas, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, entre outros. Já os documentos que passaram por algum tipo de análise prévia, como relatórios de pesquisa, relatórios empresariais e tabelas estatísticas, também podem ser utilizados. Neste estudo, serão empregados documentos de ambos os tipos.

Em se tratando da Triangulação de Métodos, a articulação entre dados empíricos e autores que tratam da temática estudada e a análise de conjuntura se configuram como uma possibilidade, dentre várias outras, para os que se propõem a minimizar o “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa” (Gomes, 2004, p.69). Diante disso, Marcondes e Brisola (2014, p.204) esclarecem que:

[...] na Análise por Triangulação de Métodos, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas

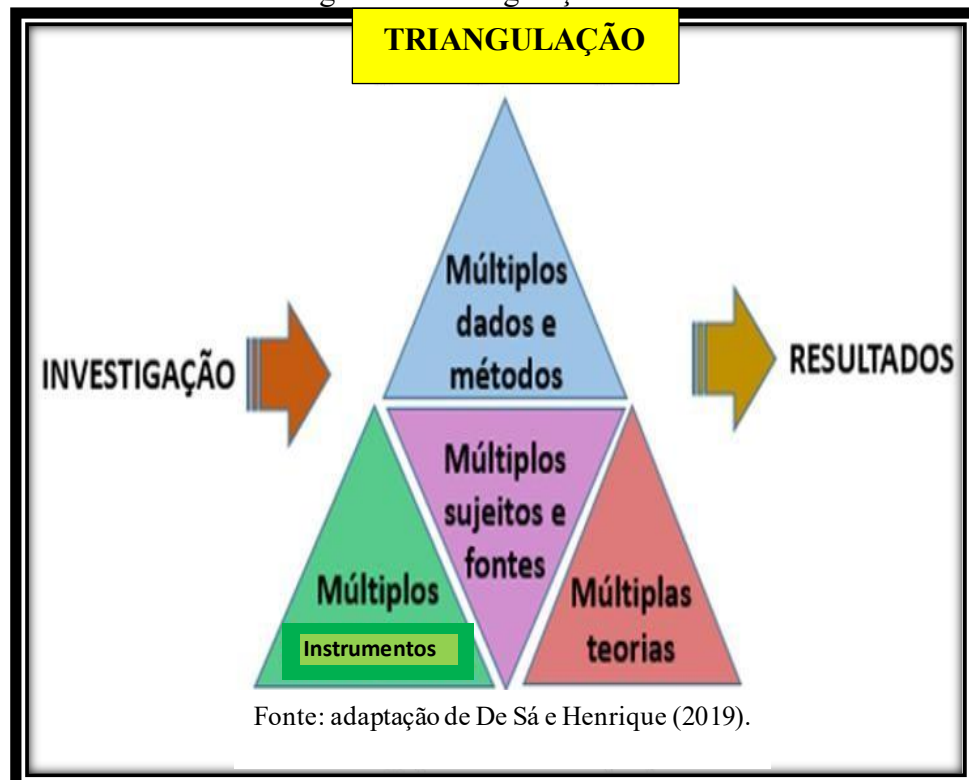
dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade.

O termo triangulação, para Flick (2011), refere-se à busca da compreensão de um fenômeno por duas ou mais perspectivas ou abordagens metodológicas. Segundo Sá e Henrique (2019, p. 658), “a metodologia da triangulação pode ter como um de seus sinônimos a palavra “multimétodo” em um sentido amplo, que diz respeito à utilização de diversos métodos e estratégias convergentes para um mesmo objeto de estudo”.

Em relação à triangulação como estratégia de análise de um estudo, destacamos que a “confiabilidade [...] poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas” (Martins, 2006, p.80). Ademais, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.21), “[...] a convergência de resultados provenientes de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo”.

Em relação à triangulação utilizada no estudo desta tese, pode-se interpretar o referido estudo da forma que se apresenta a imagem a seguir.

Figura 1 – Triangulação



De acordo com Sá e Henrique (2019, p. 653), a “[...] triangulação demonstra a riqueza e o entrelaçamento crítico de informações que o pesquisador pode obter por meio das várias fontes, técnicas, métodos ou estratégias, a fim de conseguir captar uma versão ampla, e cheia de detalhes, a respeito do objeto ou fenômeno estudado [...]”, ou seja, é o estudo desta tese, conforme o delineamento da pesquisa.

A triangulação, segundo os autores citados, pode contribuir significativamente para a legitimação das pesquisas e para a construção das considerações finais sobre os objetos estudados. Isso ocorre porque ela supre lacunas das ciências subjetivas e vem conquistando espaço nos estudos das áreas da educação e das ciências sociais, ao permitir uma abordagem metodológica mista.

Além disso, a triangulação favorece uma compreensão crítica dos fenômenos investigados, contribuindo para a redução de impressões individualizadas e de interpretações sem fundamentação teórica consistente. Nesse sentido, o entrelaçamento de diferentes técnicas, por meio da triangulação, confere maior robustez e coerência ao estudo, conforme apontam Brasileiro (2002), Minayo (2010), Carspecken (2011), Azevedo *et al.* (2013), Silva (2016) e Sá e Henrique (2019).

A obra organizada por Minayo *et al.* (2005) apresenta uma análise consistente sobre a avaliação pela triangulação de métodos, reunindo autores que discutem suas experiências de pesquisa em diversas áreas do conhecimento e abordam a articulação entre os enfoques qualitativo e quantitativo.

Os autores que discutem as abordagens qualitativas, ainda que considerem diferentes delineamentos metodológicos, reconhecem a existência de elementos comuns entre as pesquisas desse tipo. Dentre esses elementos, destacam-se: o foco na experiência humana; o contato direto com os entrevistados em seu *lôcus* de atuação; a empatia entre pesquisador e pesquisado; e a produção de resultados voltados à compreensão da racionalidade dos contextos e da perspectiva de diferentes atores sociais.

É gratificante observar como Minayo *et al.* (2005) destacam aspectos da triangulação que se fazem presentes na avaliação e se aproximam consideravelmente da metodologia e do método adotados nesta tese, o que nos fortalece enquanto pesquisadoras. Nesse sentido, para confirmar tais abordagens, Minayo *et al.* (2005, p. 92), com base em outros autores, destacam:

A técnica de história de vida visa a conhecer as experiências e as definições vividas por uma pessoa, um grupo, uma organização, na forma como esses sujeitos interpretam sua experiência (Denzin, 1973; Minayo, 2004). Nas singularidades de histórias biográficas, de experiências, de organizações, os instrumentos mais usados são a história oral e a análise documental, havendo, quase sempre, a combinação de

ambos.

Nesse sentido, pensar o objeto de estudo, o ensino de História com base nas políticas públicas educacionais, na Metodologia da História Oral (HO), convergindo para a Triangulação de Métodos, é perceber o objeto como parte intrínseca do período histórico vivenciado, como afirma Delgado e Ferreira (2013) história do tempo presente. A História Oral (HO) oportuniza, na forma de pensar o objeto, todo o contexto e o envolvimento social, histórico, cultural e político. Pensar e entender o objeto submerso a todas essas questões não é algo simples, portanto, requer um aparato teórico-metodológico que subsidie essas análises com consistência e, nesse caso, a triangulação pode ser a decisão mais assertiva, conforme Gomes *et al* (2004); Minayo, (2010); Prodanov, Freitas, (2013) e Santos *et al*, (2020).

Na Triangulação proposta nesta tese, o conhecimento do ambiente é de suma relevância, conforme descrevem os autores Guion, (2002); Denzin, (2009) e Santos *et al*, (2020) em seus respectivos estudos.

Apresentamos as abordagens sobre a História Oral e, nessa perspectiva, os autores Alberti, (2004); Gusmão, (2004); Cruz, (2005); Thompson, (2006); Meihy, (2006); Montysuma, (2006) e Santos, (2015) concordam que a História Oral é uma metodologia de pesquisa que pode ampliar e valorar, bem como dar consistência, ao objeto pesquisado. De maneira geral, a HO expande o olhar e o entendimento do pesquisador em torno do objeto e expõe, para o campo da pesquisa, uma relação estreita do pesquisador com o sujeito entrevistado por meio da memória.

Na concepção de Alberti (2004), a História Oral é um método privilegiado de investigação. Ela não constitui um fim em si mesma, mas sim um meio de produção de conhecimento. Em termos mais acessíveis, não basta apenas gravar entrevistas para produzir História Oral: é necessário rigor metodológico e ética no tratamento dos dados. Esse método pressupõe a existência de um projeto de pesquisa estruturado, com questões e problemas claramente definidos. Como afirma a autora: “A história oral só começa a participar dessa formulação quando é preciso determinar a abordagem do objeto em questão: como será trabalhado” (Alberti, 2004, p. 29).

Para Meihy (2006), a História Oral é um recurso de transformação e não apenas uma via de acesso à informação. Vai além de um simples método de pesquisa, pois tem o potencial de transformar, revigorar e possibilitar novos olhares e compreensões sobre a realidade. O autor destaca: “É uma janela que deixa ventilar o ar puro do tempo presente e que, sem ele, não se pode pensar a sociedade e os projetos de melhoria de vida coletiva”, com base em saber rigoroso e comprometido (Merhy, 2006, p. 18).

Ao tratarmos de depoimentos e relatos orais, há sempre os questionamentos sobre o aspecto da memória, o papel que esse aspecto possui em uma entrevista ou em um relato oral, haja vista que alguns autores questionam a veracidade dos depoentes frente a isso. Desse modo, Albert (2005) destaca a importância de a pessoa entrevistada ter uma saúde equilibrada, visando a tornar os depoimentos os mais realistas possíveis.

Meihy (2005) trabalha História Oral e memória e apresenta o seguinte conceito:

As memórias podem ser individuais, sociais ou coletivas. A independência delas se explica pela capacidade de individuação. [...] a memória individual, para a história oral só tem sentido em função de sua inscrição no conjunto social das demais memórias. [...] toda memória tem índices sociais que há justificam. É sobre a relação entre o ser individual e o mundo que se organizam as lembranças e os processos que explicam ou não o significado do repertório de lembranças armazenadas (Meihy, 2005, p.63).

Para o autor, a memória traz a história do passado para o presente, visto que o entrevistado revive o fato ou o acontecimento no ato da narrativa, sendo a História Oral um campo interdisciplinar de atuação, tal qual afirmou Thompson (2006). Segundo Cruz (2005, p.2), “[...] a história oral se apresenta como uma forma do fazer histórico”. É impensável tratar de História Oral, sem evidenciar o uso da memória, das lembranças e das marcas que o tema acarretou para os entrevistados.

Sob outra perspectiva, Le Goff (1996) defende que a história pode ser construída tanto a partir de documentos escritos quanto orais, destacando o uso das narrativas como forma de confronto à história oficial escrita. Alberti (2004), por sua vez, ressalta que a História Oral pode — e deve — dialogar com a história escrita, permitindo a construção de um debate e o aperfeiçoamento entre ambas, o que contribui para o enriquecimento do registro documental.

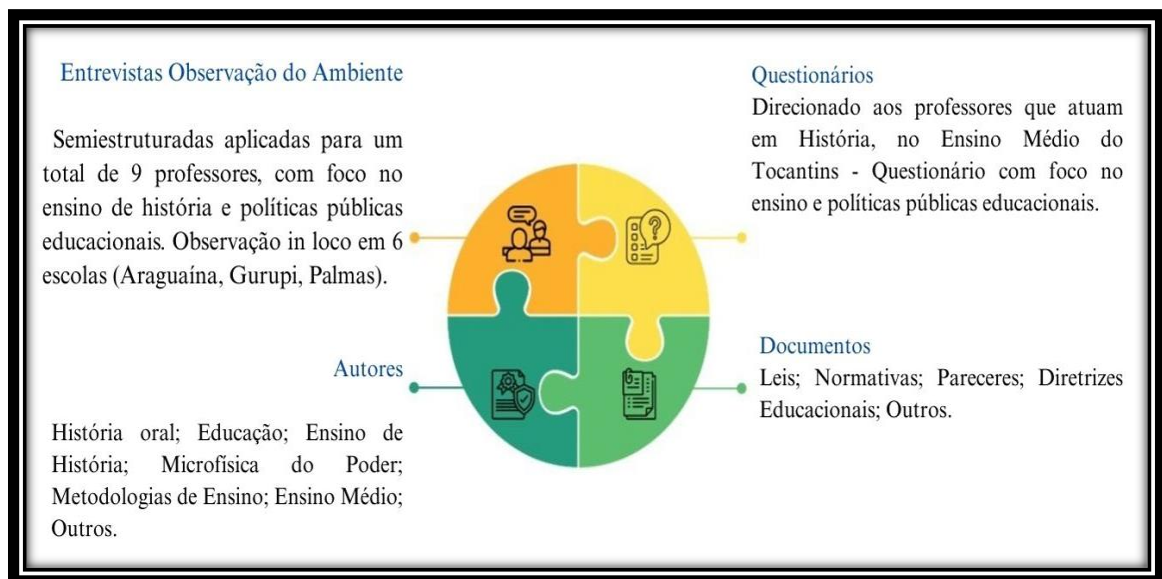
Nesse sentido, tratando dos instrumentos de coletas que foram utilizados neste estudo de tese, apresentamos a entrevista semiestruturada (Apêndice A) e o questionário (Apêndice B), e um outro instrumento para compreender a opinião dos professores em relação as mudanças que ocorrerá para o futuro da proposta do ensino médio (Apêndice G).

Foram realizadas entrevistas com nove professores que lecionam História no ensino médio. Para a análise das narrativas docentes, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977, 2011). Além das entrevistas, foi aplicado um questionário, elaborado no Google Forms e enviado via WhatsApp, destinado a todos os professores efetivos da rede estadual do Tocantins que ministram aulas de História. O objetivo foi obter uma amostragem geral da percepção desses docentes sobre o ensino de História e as políticas públicas educacionais que o orientam.

Nesse contexto metodológico, a combinação de entrevistas e questionários reflete o uso da triangulação de métodos, conforme defendido por Azevedo *et al.* (2013, p. 4), ao afirmarem que “[...] pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos e outros) assim como diferentes métodos de análise de dados”.

A figura a seguir demonstra os documentos, instrumentos, fontes e dados trazidos para a triangulação, conforme os autores, Brasileiro (2002) e Azevedo *et al.* (2013). Eles destacam que pode combinar métodos e fontes de coleta de dados, ou seja, multimétodos, que têm sido utilizados por pesquisadores de variadas áreas do conhecimento.

Figura 2 – Elementos a serem utilizados na triangulação.



Fonte: com base em Brasileiro (2002). Criado pela autora (2023).

2.2 Triangulação de métodos e Análise de Conteúdo

2.2.1 Triangulação de métodos

Com o objetivo de conferir consistência científica e teórica à tese, realizamos um levantamento no Portal de Periódicos da CAPES, com foco em artigos publicados nos últimos três anos que utilizam a triangulação de métodos e a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), como procedimentos metodológicos em pesquisas na área da educação.

A busca, realizada entre os anos de 2021 e 2023, foi delimitada à área de Ciências Humanas, contemplando artigos revisados por pares, de produção nacional e redigidos em língua portuguesa. Como resultado, foram encontrados 23 artigos. Após a leitura dos resumos,

selecionamos cinco que se alinham ao nosso objeto de estudo, a aplicação da triangulação de métodos na educação.

Os demais artigos foram excluídos por tratarem de temas não diretamente relacionados ao foco da pesquisa, sendo: dois voltados a discussões sobre pessoas com deficiência fora do contexto educacional; três sobre questões ambientais; três relacionados aos impactos da Covid-19; dois sobre gestão pública; três que abordavam o envelhecimento humano; quatro sobre terceirização de serviços públicos; e um sobre pós-graduação na área de Administração.

Quadro 2 – Artigos na metodologia da triangulação

Título	Ano	Autores	Dados da revista
1-Por uma educação antirracista: a avaliação da Lei nº 10.639/2003 em uma escola estadual do Rio de Janeiro	2021	Zilene Oliveira Nascimento; Elaine Rodrigues Perdigão	Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 223-247, jan./mar.
2-O lugar da Educação Física: estudo elaborado a partir da realidade da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch	2021	Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari; Rafael Mocarzel; Amândio Braga dos Santos Graça Roberto Ferreira dos Santos.	Research, Society and Development, v. 10, n. 16,
3-Prática educativa de professores de educação física e os conteúdos abordados em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis	2021	Vitor Silva Gonçalves, Leonardo da Fonseca Rocha, Sérgio de Oliveira Júnior, Victor Julierme Santos da Conceição, Francisco Emílio de Medeiros.	Caderno de educação física e esporte v. 19, n. 3 set./dez. p. 109-115
4-Repercussões da pandemia de covid-19 na saúde mental, no estado de ânimo e nas atividades escolares de adolescentes brasileiros	2022	Ariana Paula da Silva, Crizian Saar Gomes, Kênia Lara Silva, Deborah Carvalho Malta, Maria Imaculada de Fátima Freitas.	REME - Rev Min Enferm.
5-Ensino remoto emergencial, juventude e BNCC: processo de ensino-aprendizagem no ensino médio	2022	Ana Lara Casagrande, Katia Morosov Alonso.	Rev. FAEEBA – Ed. e contemp., Salvador, v. 31, n. 65, p. 188-200, jan./mar.

Fonte: Portal de Periódicos da Capes. Criado pela autora (2024).

O trabalho de Nascimento e Perdigão (2021) discute de forma clara a implementação da Lei 10.639/2003 e aponta suas fragilidades na prática pedagógica de uma escola do Rio de Janeiro, foco do estudo. A análise aqui proposta concentrou-se em identificar como se deu a triangulação de métodos na pesquisa. Observamos o diálogo entre a pesquisa de campo, a análise documental e a revisão bibliográfica. O estudo apresenta quadros e tabelas que evidenciam a articulação entre essas abordagens, caracterizando, portanto, o uso da triangulação metodológica.

Já o estudo de Ferrari *et al.* (2021) tem como objetivo analisar o lugar da Educação Física (EF) a partir da realidade da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch. Trata-se de um artigo adaptado da tese de doutorado intitulada: O lugar da Educação Física na Escola Cultural. O texto inclui falas de participantes e fundamentação teórica que sustenta a proposta de triangulação de métodos. Contudo, os autores destacam que “os investigadores optaram por abdicar da análise documental como parte integrante dos procedimentos metodológicos, concentrando os esforços na leitura da paisagem social, mesmo tendo ciência de que tal decisão denotaria limitações quanto à investigação”.

É interessante mencionar que os autores mobilizados para discutir a triangulação neste estudo coincidem com aqueles referenciados nesta tese, o que reforça a consistência do referencial teórico adotado.

Gonçalves *et al.* (2021) buscaram compreender a prática educativa e os conteúdos abordados por três professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). O artigo apresenta discussões sobre o uso da triangulação de métodos e analisa os resultados da pesquisa com base nessa abordagem metodológica.

O estudo desenvolvido por Silva *et al.* (2022) teve como objetivo compreender as repercussões do distanciamento social no estado de ânimo, na saúde mental e nas atividades escolares de adolescentes brasileiros durante a pandemia de COVID-19. Para isso, foram comparados os resultados de uma pesquisa nacional de natureza quantitativa com os de uma investigação qualitativa. A pesquisa foi elaborada a partir dos dados da pesquisa nacional “ConVid Adolescentes – Pesquisa de Comportamentos”, conduzida pela Fundação Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz), em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade de Campinas (Unicamp). O estudo baseou-se em dois eixos metodológicos: um quantitativo, por meio da aplicação de um questionário virtual em âmbito nacional; e outro qualitativo, conduzido por pesquisadores da UFMG, com o uso de grupos focais. Trata-se, portanto, de uma investigação de métodos mistos, que combinou dados quantitativos e qualitativos sobre a mesma temática. Os resultados revelam uma análise rica e detalhada, permitindo uma compreensão mais ampla dos impactos da pandemia sobre os adolescentes.

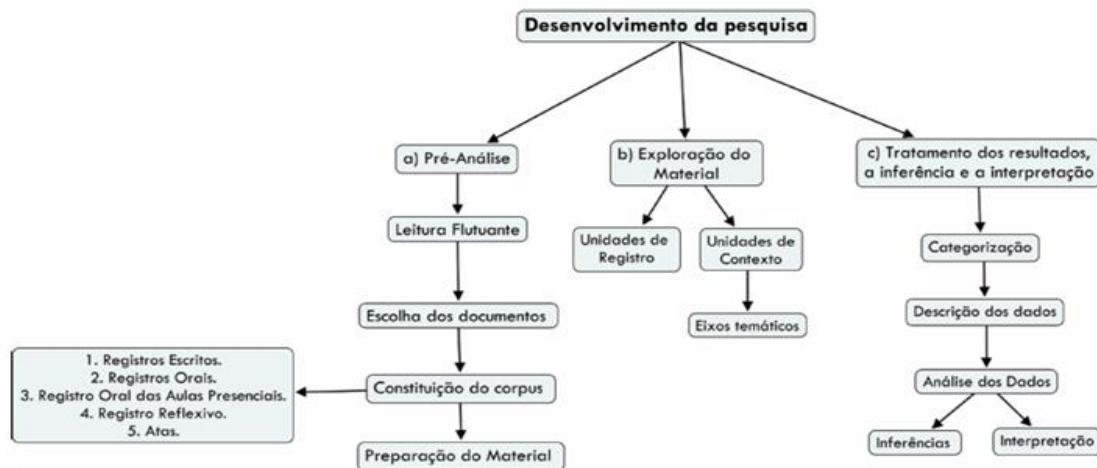
As autoras Casagrande e Alonso (2022) problematizam o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, considerando a construção do Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso, voltado para essa etapa escolar, e a adoção do ensino remoto como estratégia diante da recomendação de distanciamento social devido à pandemia da Covid-19.

Por meio de uma abordagem qualitativa, baseada no método de pesquisa documental com triangulação de fontes, discute-se a conectividade da juventude, público-alvo do Ensino Médio, em contraposição às dificuldades enfrentadas no ensino remoto, bem como o percurso de construção do referencial curricular, situando-o como parte dos desafios do período pós-pandemia, diante das alterações previstas.

2.2.2 Análise de Conteúdos

Segundo Bardin (1977, p. 101), os resultados brutos devem ser tratados de modo a dialogar com e sobre o objeto de estudo. “Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.” Ainda conforme a autora, “uma análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’ (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’ (análise léxica, análise dos procedimentos)” (Bardin, 1977, p. 34).

Figura 3 – Passos da análise de conteúdo



Fonte: Bardin, (1977, p.102)

Para Bardin (1977), tratar o material significa codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto. Essa transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, permite alcançar uma representação do conteúdo ou de sua expressão, capaz de esclarecer o analista sobre as características do conteúdo decodificado. Como afirma a autora: “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as

quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 1977, p.103).

Neste sentido, a organização da codificação compreende: recorte: escolha das unidades; enumeração: escolha das regras de contagem; classificação e a agregação: escolha das categorias. Neste sentido a análise é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p.42).

Conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste em um processo sistemático de codificação e interpretação de mensagens, com base em categorias definidas previamente ou emergentes. Assim, desenvolvemos nossa análise tomando como referência a autora, utilizando palavras-guia que destacam conteúdos inferidos a partir de termos selecionados, os quais impactam diretamente as temáticas abordadas. Esse processo foi aplicado tanto aos estudos bibliográficos e documentais quanto às narrativas dos professores entrevistados.

No levantamento realizado no Portal de Periódicos da Capes, no período de 2021 a 2023, foram considerados os seguintes critérios: área de Ciências Humanas, artigos revisados por pares, produção nacional em língua portuguesa. A busca resultou em um total de 30 artigos. Após a leitura dos resumos, foram selecionados seis artigos que atendem ao nosso objeto de estudo, especificamente voltados à análise de conteúdo segundo Bardin (1977) em temáticas educacionais, conforme apresentado no Quadro 3. Um total de 24 artigos foi excluído por não se adequar à temática da educação.

Quadro 3 – Artigos com análise de Bardin (1977)

Título	Ano	Autores	Dados da revista
1-Um panorama do elemento Tecnologia na Educação CTS e o ensino de Ciências	2021	Dioginys Cesar Felix de Lima, Josivânia Marisa Dantas.	Amazônia Revista de Educação em Ciências e Matemática v.17, n. 39, p. 73-91.
2-Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar	2021	Paula Maria Ferreira de Faria, Denise de Camargo.	Educar em Revista, Curitiba, v. 37,
3-Sequência didática investigativa sobre o tema som: perspectivas para a formação continuada de professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2022	Eduardo Lemes Monteiro, Polonia Altoé Fusinato, Andreia Freitas Zompero, Josie Agatha Parrilha Silva, Salete da Silva	Research, Society and Development, v. 11, n. 1.

4-Os níveis de pensamento e conhecimento contemplados na base nacional comum curricular do ensino médio	2022	Adriana Miola, Evandro Vaz dos Santos.	EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana – vol. 13 - N 3 -
5-Análise do conceito de especiação inseridos em livros didáticos de biologia	2023	Francisco Kássio Teixeira de Moura, Karen da Silva Tavares.	IJET-PDVL, Recife, v. 6, n. 2, p. 109 - 122, mai./ago.
6-Concepções de currículo e a educação do campo: uma revisão sistemática da literatura em publicações nacionais	2023	Giane Souza dos Santos, Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus.	SERTANIAS: Revista de ciências humanas e sociais 2023 v. 4 n. 1 p. 1-27

Fonte: Portal de Periódicos da capes, criado pela autora (2024).

Os autores Lima e Dantas (2021) desenvolveram um estudo voltado à formação de professores no ensino de Ciências, com o objetivo de contribuir para a discussão sobre as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Para isso, realizaram uma ampla revisão bibliográfica em bases de dados e periódicos especializados na área de ensino, selecionando produções que abordaram a temática da Tecnologia na Educação sob a perspectiva CTS, no período de 2010 a 2020. Ao longo do processo de construção do estudo, os autores fundamentaram-se em Bardin (1977), detalhando as etapas metodológicas e demonstrando como a análise de conteúdo orientou a produção científica. Esse estudo foi significativo para nossa investigação, especialmente por fornecer subsídios teórico-metodológicos relevantes à abordagem adotada.

Conforme Faria e Camargo (2021) o artigo apresenta uma pesquisa cujo principal objetivo foi compreender as emoções do professor em relação ao processo de educação inclusiva e ao aluno em situação de inclusão a partir dos referenciais da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. O estudo, de caráter qualitativo, foi realizado com três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal da periferia do Município de Curitiba. A análise dos dados foi norteadas pelos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e envolveu o uso de entrevistas estruturadas, semiestruturadas e a produção de registros fotográficos, no entanto, o artigo não apresenta nenhuma imagem fotográfica.

Monteiro *et al.* (2022) objetivaram investigar as contribuições de uma sequência didática investigativa, elaborada com base nos pressupostos metodológicos de Carvalho (1988), sobre os conceitos básicos relacionados ao som, no contexto de uma formação continuada desenvolvida na modalidade de Educação a Distância (EaD). Tal proposta fundamenta-se na seguinte constatação: o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta particularidades em relação às demais etapas de ensino. Uma dessas especificidades está no fato

de o docente ser, em geral, um profissional generalista, graduado em Pedagogia, Normal Superior ou curso de formação docente em nível médio, sendo sua responsabilidade lecionar todas as disciplinas do currículo básico.

Já Miola e Santos (2022) apresentam um estudo de cunho qualitativo que teve como objetivo identificar quais níveis de pensamento e conhecimento estão contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, especificamente na área de Matemática.

Para isso, utilizaram a Taxonomia de Bloom, segundo Ferraz e Belhot (2010), que conta com seis tipos de pensamentos, que são: lembrar, compreensão, aplicação, análise, avaliação e criar. Essa teoria propõe, também, a dimensão de conhecimentos, a saber: efetivo, conceitual, procedural e metacognitivo. Para realizar a análise, optamos pela metodologia de Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), que envolve três etapas, sendo elas: organização, codificação e categorização. A análise foi feita a partir das habilidades da BNCC no que tange à área específica de Matemática.

Segundo o estudo de Moura e Tavares (2023), o objetivo do artigo consistiu em verificar como o conceito de especiação é abordado em dois livros didáticos do Ensino Médio e dois do Ensino Superior, ambos da área de Biologia, analisando suas diferenças e semelhanças. As análises desenvolvidas pelos autores são relevantes, pois examinam cada livro e comparam as expressões utilizadas por seus respectivos autores, evidenciando convergências e divergências entre as publicações.

No que se refere ao estudo de Santos e Mateus (2023), o objetivo foi identificar a concepção de currículo presente em artigos que discutem a Educação do Campo. A questão de pesquisa que norteou a investigação consistiu em identificar qual concepção de currículo está presente nos artigos publicados sobre a escola do campo, na Revista Brasileira de Educação do Campo e na base de dados SciELO Brasil, considerando o recorte temporal de 2016 a 2021. A análise dos dados foi fundamentada na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977). O estudo, apresentado em formato de artigo, trata-se de uma revisão sistemática que contribuiu significativamente para este trabalho de tese, tanto pelo aprendizado proporcionado quanto pela confirmação da aplicabilidade da análise de conteúdo proposta por Bardin.

De maneira geral, o estudo mostrou-se profícuo, pois trouxe reflexões relevantes e apresentou análises fundamentadas na proposta metodológica de Bardin (1977), especialmente no campo educacional. As pesquisas selecionadas abordaram uma diversidade de temas, permitindo uma compreensão mais ampla do objeto de estudo e evidenciando diferentes abordagens teóricas e metodológicas.

2.3 Participantes do estudo e o *lócus*

A pesquisa foi desenvolvida com professores que atuam como docentes no componente curricular de história, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em escolas do ensino médio e que ocupam cargo público na rede estadual de ensino do Estado do Tocantins. As unidades escolares são da rede estadual e atendem em período integral ou regular.

Os profissionais participantes do estudo poderiam ser efetivos ou contratados temporariamente, desde que tivessem, no mínimo, dois anos de atuação na gestão de sala de aula. Ao todo, participaram da pesquisa nove professores, representando escolas vinculadas às Diretorias Regionais de Ensino dos municípios de Araguaína, Gurupi e Palmas.

Em conformidade com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa, os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) — Apêndice C — e, após a transcrição das entrevistas, assinaram o Termo de Aprovação da Transcrição e Uso de Imagem (Apêndice D). Antes da utilização dos dados coletados, cada entrevistado aprovou sua respectiva transcrição, autorizando a pesquisadora a utilizar os conteúdos, com a possibilidade de solicitar alterações caso considerasse que alguma informação pudesse lhe causar constrangimento.

O principal foco da pesquisa é garantir que os dados e as discussões contribuam para a análise e a reflexão acerca do ensino de História e das políticas públicas educacionais voltadas a essa área. Por essa razão, todos os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa. A seguir, apresentamos o *lócus* da investigação e os sujeitos participantes.

2.3.1 Araguaína -Tocantins

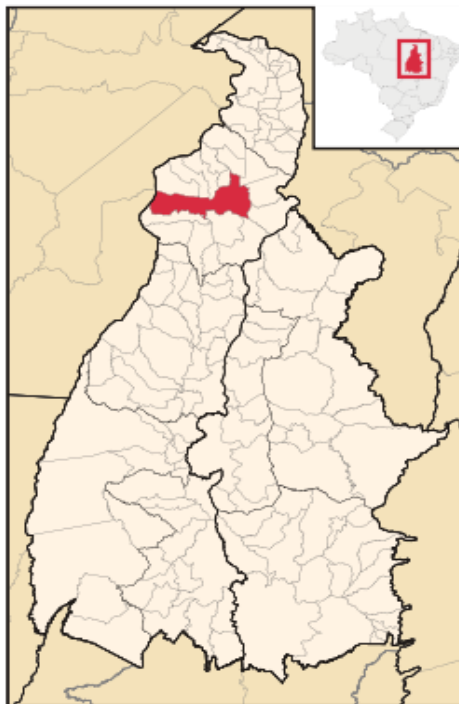
Araguaína situa-se na região norte do Estado do Tocantins, pertencente à região amazônica brasileira. Fundada em 14 de novembro de 1958, localiza-se a aproximadamente 384 km da capital, Palmas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), o município possui uma população estimada de 146.245 habitantes, com uma área total de 4.000,416 km², densidade demográfica de 46,6 habitantes por km² e Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 4.710.554,52 mil (IBGE, 2019). Atualmente, o prefeito é o senhor Wagner Rodrigues Barros (mandato 2021–2024), filiado ao partido Solidariedade.

O processo histórico de formação da cidade indica que suas origens remontam à presença indígena, especialmente do povo Carajá, que se estabeleceu entre os rios Andorinhas e Lontra, afluentes da margem direita do rio Araguaia. A produção agrícola praticada pelos

indígenas era baseada na monocultura. A permanência desses povos se manteve até 1925, quando chegaram as famílias de Manuel Barreiro, João Brito, Guilhermino Leal, José Lira e João Batista, que passaram a habitar a região com seus respectivos familiares, marcando o início de um novo ciclo de ocupação (Silva, 2014).

Nesse contexto, foi construída a primeira igreja católica da cidade, dedicada ao Sagrado Coração de Jesus, e nomeada a primeira professora da localidade, a senhora Josefa Dias da Silva. A partir desse momento, o progresso passou a se intensificar, consolidando Araguaína, na atualidade, como um importante polo comercial, agrícola e pecuário do Estado do Tocantins (Silva, 2014).

Figura 4 – Localização geográfica no mapa do Estado do Tocantins - Município de Araguaína



Fonte: Google Maps (2023).

A Diretoria Regional de Ensino de Araguaína conta, em sua jurisdição, com um total de 99 escolas que ofertam a educação básica. A atual diretora regional (2023) é a professora Maria Eulesandra Sousa Castilho. Segundo dados do Censo Escolar (SEDUC, 2023), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indicou, no ano de 2010, uma taxa de escolarização de 97,5% entre estudantes na faixa etária de 6 a 14 anos.

Em 2021, os indicadores do IDEB para o ensino fundamental da rede pública apresentaram os seguintes resultados: 5,7 nos anos iniciais e 4,9 nos anos finais. Nesse mesmo ano, foram registrados 24.951 estudantes matriculados no ensino fundamental e 7.569 no ensino

médio. Quanto ao número de docentes, o ensino fundamental contava com 1.141 professores, enquanto o ensino médio registrava 445 docentes. Ainda em 2021, havia 99 escolas que ofertavam o ensino fundamental e 23 escolas que ofertavam o ensino médio na jurisdição da Diretoria Regional (Relatório do Censo/SEDUC, 2023).

Quadro 4 – Lócus da Pesquisa - Diretoria Regional de Ensino de Araguaína – Unidades de ensino

Unidade de Ensino	Modalidade	Endereço	Diretoria Regional de Ensino/Município
Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes	Ensino Médio	Rua Gonçalves Lêdo, S/N - São João, Araguaína - TO, CEP - 77807-130	Araguaína
Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida	Ensino Médio	Rua Qc 0002 S/N - Sector Urbanístico, Araguaína - TO, CEP -77818-714	Araguaína

Fonte: dados de pesquisa. Criado pela autora (2022).

Quadro 5 - Entrevistados DRE - Araguaína

Nome do entrevistado	Formação	Função	Município de atuação
Salvador Reis Filho “ <i>in memoriam</i> ” faleceu no final de 2024.	Psicanálise e História	Professor e Coordenador do Novo Ensino Médio - NEM	Araguaína
Hervolanda Alves	História	Professor do Novo Ensino Médio – NEM	Araguaína

Fonte: Contato com os entrevistados da pesquisa. Criado pela autora (2023).

2.3.2 Gurupi – Tocantins

Gurupi está localizada na região sul do Estado do Tocantins. A cidade teve início em 1946, com a chegada de habitantes oriundos de Dueré, Porto Nacional e de outras regiões do norte de Goiás. Segundo registros históricos, os primeiros habitantes da região foram os povos indígenas da etnia Xerente, que aos poucos se afastaram em razão da presença dos primeiros desbravadores, atraídos pela descoberta de manchões de cristal e, principalmente, pela possibilidade de formação de fazendas voltadas à criação de gado e à agricultura. A construção da rodovia BR-153 (Belém-Brasília) foi um dos principais fatores que impulsionaram a instalação e a expansão urbana de Gurupi.

Figura 5 – Localização geográfica no mapa do Estado do Tocantins - Município de Gurupi.



Fonte: google.maps (2023).

De acordo com dados do IBGE (2023), o distrito de Gurupi foi criado em 9 de outubro de 1956, pela Lei nº 251, e o município, em 14 de novembro de 1958, pela Lei Estadual nº 2.140.

Ainda conforme o IBGE-Cidades (2021), a população estimada do município é de 88.428 habitantes, com densidade demográfica de 41,80 hab/km². O Produto Interno Bruto (PIB), no ano de 2020, foi de R\$ 29.052,60 mil, e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,759. A área territorial de Gurupi é de 1.844,164 km². Atualmente, o município tem como prefeita a senhora Josiane Braga Nunes (Josi Nunes), e o diretor regional de ensino é o professor Antônio Carlos Aparecido Barbazia.

No que se refere à educação, conforme dados do IBGE (2010), a taxa de escolarização da faixa etária de 6 a 14 anos é de 96,1%. Os indicadores do IDEB para o ensino fundamental da rede pública, no ano de 2021, foram de 6,0 nos anos iniciais e 5,2 nos anos finais. Ainda nesse ano, o número de matrículas no ensino fundamental foi de 11.204 estudantes, enquanto no ensino médio foram registradas 3.485 matrículas.

Em relação ao corpo docente da rede pública, havia, em 2021, um total de 530 professores atuando no ensino fundamental e cerca de 220 no ensino médio. Quanto ao número de estabelecimentos de ensino, foram reconhecidas 42 escolas com oferta de ensino

fundamental e 14 escolas com ensino médio. Segundo dados do Censo Escolar (Tocantins, 2023), o total de escolas vinculadas à regional de ensino é de 56.

Quadro 6 – Lócus da pesquisa - Diretoria Regional de Ensino de Gurupi - Unidades Escolares

Unidade de Ensino	Modalidade	Endereço	Diretoria Regional de Ensino/Município
Colégio Estadual Joaquim P. da Costa	Ensino Médio	Rua S, 016 - s/n - Parque Sol Nascente, Gurupi - TO, CEP-77425-170	Gurupi
Centro de Ensino Médio Bom Jesus	Ensino Médio	Av. Paraíba, 1075 - St. Central, Gurupi - TO, CEP -77410-060	Gurupi

Fonte: dados da pesquisa. Criado pela autora (2022)

Quadro 7 – Entrevistados DRE-Gurupi

Nome do entrevistado	Formação	Função	Município de atuação
Matheus Barbosa de Oliveira	História	Professor e Coordenador do NEM	Gurupi
Valterlan Araújo	História	Professor	Gurupi
Helder Gomes Costa	Geografia	Professor e Coordenador do NEM	Gurupi

Fonte: Contato com os entrevistados da pesquisa. Criado pela autora (2023).

2.3.3 Palmas -Tocantins

A capital provisória do Estado do Tocantins foi Miracema do Tocantins, por ser uma cidade com condições de sediar o governo por um curto período, visto estar localizada próxima ao local onde foi implantada a capital definitiva, Palmas, criada em 20 de maio de 1989 e oficialmente instalada em 1º de janeiro de 1990. A escolha do nome Palmas foi uma homenagem à antiga Comarca de São João da Palma, marco histórico da luta pela emancipação do norte goiano ainda no período da monarquia, além da abundância de palmeiras que caracterizavam geograficamente a região.

Segundo dados do IBGE-Cidades (2021), Palmas possui uma população estimada de 313.349 habitantes, com densidade demográfica de 102,90 hab/km². O Produto Interno Bruto (PIB) per capita, em 2020, foi de R\$ 32.452,56 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,788.

Figura 6 – Localização geográfica no mapa do Estado do Tocantins - Município de Palmas, capital do Estado do Tocantins



Fonte: Google Maps (2023).

Além disso, de acordo com o IBGE-Cidades (2021), a taxa de escolarização da população na faixa etária de 6 a 14 anos foi de 98%. Os indicadores do IDEB para o ensino fundamental da rede pública, no ano de referência, foram de 6,0 nos anos iniciais e 5,4 nos anos finais. Nesse mesmo período, foram registradas 41.474 matrículas no ensino fundamental e 13.358 no ensino médio. O número de profissionais atuando como docentes no ensino fundamental foi de 1.735, enquanto no ensino médio esse total foi de 771. O número de unidades escolares que ofertavam o ensino médio era de 37.

A atual prefeita de Palmas é a senhora Cinthia Alves Caetano Ribeiro (mandato 2021–2024, filiada ao PSDB). A diretora regional de ensino de Palmas é a senhora Maristélia Alves Santos, que possui trajetória como professora, gestora de unidade escolar e coordenadora de programas educacionais da Secretaria da Educação do Estado do Tocantins (Tocantins, 2023).

Quadro 8 – Lócus da pesquisa - Diretoria Regional de Ensino de Palmas - entrevistados

Unidade de Ensino	Modalidade	Endereço	Diretoria Regional de Ensino/Município
Colégio Estadual Marie Du Noday	Ensino Médio	Quadra 208 Sul, Avenida NS 8, Plano Diretor Sul, Centro. CEP -77020-548 Palmas - TO.	Palmas - TO
Escola E. Prof. Elisângela da Glória	Ensino Médio	401 Sul, Av. NS 01 Com Av LO 09, Conj. 02 - APE 11 - Plano Diretor Sul, Centro. Palmas - TO, CEP -77015-556	Palmas –TO

Fonte: projeto de pesquisa. Criado pela autora (2022).

Quadro 9 - Entrevistados - DRE de Palmas

Nome do entrevistado	Formação	Função	Município atual de atuação
Gonçalo Mendes	História	Professor	Palmas
Jersé Vidal	História	Professor	Palmas
Marcelo Lopes Justino	História	Professor	Palmas
Joalcy Teixeira R. Melo	História	Professor	Palmas

Fonte: Contato com os entrevistados da pesquisa. Criado pela autora (2023).

2.4 Critérios de inclusão e exclusão

Utilizamos entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), com base na metodologia da História Oral Temática. Foram entrevistados indivíduos diretamente ligados ao objeto da pesquisa, ou seja, professores que atuam no ensino médio na área de História, além de um coordenador e professor graduado em Geografia, que atua na área de Ciências Humanas.

Os professores selecionados, que aceitaram o convite, lecionam o componente curricular de História e pertencem a unidades de ensino vinculadas às Diretorias Regionais de Araguaína, Gurupi e Palmas. A escolha desses municípios deve-se ao fato de serem os mais populosos do Estado e representarem suas principais cidades.

Nesta pesquisa, foram definidos os seguintes critérios de exclusão: professores que não possuem formação na área de Ciências Humanas, que não ministram o componente de História ou que não atuam na rede estadual de ensino do Tocantins, incluindo-se ainda a exclusão de unidades de ensino do campo, escolas militares, APAEs e turmas da EJA. No ensino médio, priorizou-se a participação de professores graduados em História ou que estejam lecionando a disciplina.

A pesquisa utilizou-se da aplicação de um questionário voltado especificamente a professores que lecionam História em escolas de ensino médio pertencentes à rede estadual de todas as regionais de ensino do Estado do Tocantins.

2.5 Procedimentos da pesquisa e instrumentos de coleta

Inicialmente, encontrar um elo entre a formação inicial em História, a pesquisa desenvolvida no mestrado e o objeto de estudo no doutorado representa uma oportunidade de continuidade na produção acadêmica, conforme proposto neste trabalho.

A elaboração do projeto foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins, sendo aprovado sob o parecer consubstanciado CAAE nº 63876022.1.0000.5519, na temática das políticas públicas para o ensino de História. A pesquisa também foi autorizada pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC), por meio do Parecer nº 83/2022, emitido pela Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa (GFAP).

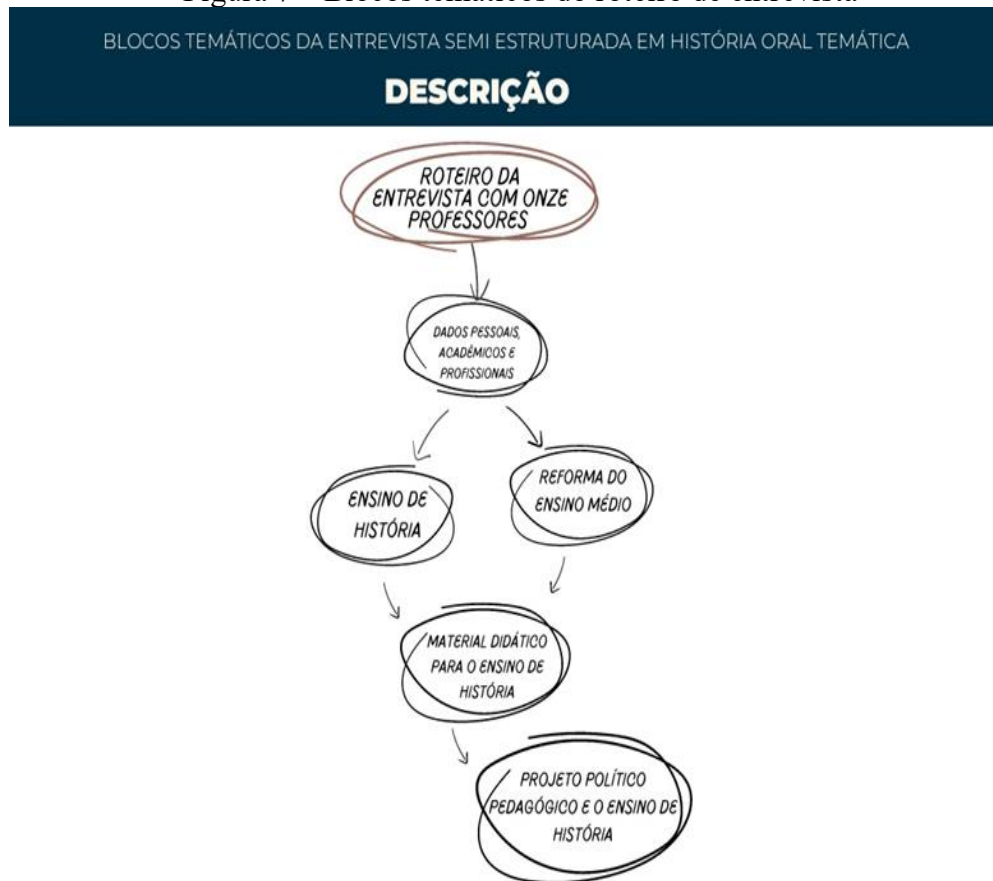
Posteriormente, foram realizados contatos com as unidades de ensino, por meio de ofícios e visitas presenciais, com diálogo junto aos diretores e apresentação formal da pesquisa, com o objetivo de obter autorização para a abordagem dos participantes. Após o contato com os professores, estes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e convidados a participar. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2023.

As gravações das entrevistas ocorreram de forma remota, utilizando a plataforma Google Meet. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o Termo de Aprovação da Transcrição da Entrevista. As transcrições foram feitas por meio da plataforma de inteligência artificial Reshape, que transcreve e edita automaticamente o material gravado.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores que atuam no componente curricular de História foi composto, a priori, por onze questões. A Figura 7 apresenta os blocos temáticos que orientaram esse roteiro, no entanto, apenas 9 professores concederam a entrevista.

Quanto à aplicação do questionário, esta também ocorreu no segundo semestre de 2023, via Google Forms. Realizou-se uma visita à Superintendência de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação, cuja equipe colaborou com a disseminação do questionário por meio das plataformas digitais de comunicação utilizadas pelos gestores e professores da rede estadual de ensino.

Figura 7 – Blocos temáticos do roteiro de entrevista



Fonte: com base em Brasileiro (2002). Criado pela autora (2023).

O questionário (Apêndice B) é composto por 15 questões e foi respondido por professores que atuam no ensino médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em escolas pertencentes às sete regionais de ensino do Estado do Tocantins. A Figura 8, a seguir, apresenta os blocos temáticos e a análise realizada a partir dos dados coletados por meio do instrumento.

Segundo Brasileiro (2002), ao referendar Duverger (1996), a autora explicita o papel do questionário na pesquisa, destacando que elaborar questões é provocar nos participantes observações e interpretações sobre a situação ou evento investigado. Nesse sentido, a preparação de um questionário é uma tarefa complexa e delicada, pois exige a formulação de perguntas capazes de extrair o máximo de informações, sem sobrecarregar os respondentes. A autora sugere ainda a organização das perguntas por blocos temáticos, como estratégia para tornar o instrumento mais eficaz na coleta de dados.

Figura 8 - Blocos temáticos do questionário



Fonte: com base em Brasileiro (2002). Criado pela autora (2023).

No caso do estudo doutoral, o questionário tem a função de complementar a interpretação das entrevistas, considerando que estas foram aplicadas a um número reduzido de professores, enquanto o questionário foi destinado a um universo mais amplo de docentes da rede estadual. Um instrumento fortalece e amplia as informações obtidas por meio do outro, promovendo, assim, a triangulação na coleta de dados. Trata-se, portanto, da utilização de instrumentos de coleta distintos, porém complementares, com o objetivo de enriquecer a análise e garantir maior consistência aos resultados da pesquisa.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Esta seção tem como objetivo atender a um dos objetivos específicos da tese: descrever as políticas públicas educacionais instituídas no Brasil e no Estado do Tocantins que contemplam o ensino de História no ensino médio. Para isso, apresentamos a conceituação de políticas públicas e políticas educacionais, seguidas da análise do quadro geral das políticas educacionais implementadas entre os anos de 2000 e 2019. A discussão é ampliada com foco no ordenamento jurídico relativo à educação, com ênfase nas diretrizes voltadas ao ensino de História.

É fundamental destacar a análise dos documentos apresentados nesta seção, pois os diagnósticos decorrentes dessa análise serão conduzidos sob uma perspectiva histórica, permitindo compreender o processo de formulação e implementação das políticas. Nesse mesmo contexto, as apreciações aqui desenvolvidas consideram as políticas públicas como políticas de Estado, e não como meras políticas de governo, o que implica reconhecer seu caráter estruturante e contínuo, para além de interesses pontuais de gestões específicas.

Assim, compreendemos que as políticas públicas devem responder às demandas da população e não apenas aos interesses circunstanciais de determinados grupos ou territórios. Nessa perspectiva, a educação deve ser universal, inclusiva e garantir o direito de acesso àqueles que vivem em todos os territórios, independentemente de sua localização. Contudo, observamos, na prática, a existência de diferentes interpretações e funções atribuídas às políticas públicas educacionais, cujos desdobramentos serão problematizados ao longo desta discussão.

3.1 Políticas públicas educacionais no Brasil

Educação e política
Andam sempre de mãos dadas.
E saiba: os que dominam
As práticas separadas,
Amordaçam consciências,
Minando as inteligências
Das massas tão exploradas
(Paiva Neves)⁶

⁶ Nasceu em Cedro, sertão do Ceará, é poeta, cordelista e pedagogo pela UFCE. A estrofe está publicada na Obra: *Pedagogia do Oprimido-Literatura de Cordel*, 2018.

A palavra política, etimologicamente, segundo Veschi (2020), tem origem no termo latino *politicus*, derivado do grego *politikós*, que se refere à *pólis*, ou seja, à cidade onde viviam os cidadãos. Para Bobbio (2000, p. 159), o termo foi consolidado pela influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, considerada o primeiro tratado sistemático sobre a natureza, as funções, as divisões do Estado e as formas de governo, em suma, sobre a arte de governar. Ainda 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 na introdução desta tese, considerando também a formação social e educacional da pesquisadora. 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.

A nomenclatura política pública pressupõe a participação do Estado e, nesse sentido, Aith (2006) destaca:

Como atividade que é, a política pública pressupõe um sujeito ativo principal, titular prioritário na elaboração, planejamento, execução e financiamento das políticas públicas. O sujeito ativo das políticas públicas, sob esse prisma, é sempre o Estado, seja através da administração direta, seja através da administração indireta (autarquias, empresas públicas, sociedades de economia mista ou fundações), ou seja, ainda, através dos demais poderes estatais constituídos (Legislativo e Judiciário). A atuação do Estado é essencial e indispensável na elaboração e no planejamento das políticas públicas. É o Estado, através dos seus poderes constituídos, que tem a competência constitucional para dar o impulso oficial do que se convencionou chamar de políticas públicas (Aith, 2006, p.233).

Desse modo, o autor enfatiza que é de responsabilidade do Estado elaborar e planejar as políticas públicas, de forma que atendam às diretrizes constitucionais do país, e concorda que tem se ampliado a participação da sociedade civil como integrante nas discussões e propostas de políticas públicas que venham atender às necessidades das pessoas, nesse caso, a sociedade que necessita de políticas públicas educacionais. Ainda, a fim de dirimir dúvidas, Aith (2006, p.235) reforça que, para diferenciar as políticas de Estado para as 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”.

Dessa forma, considera-se 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, o mesmo autor destaca que, quando os objetivos das políticas públicas forem promover ações pontuais de proteção e promoção, expressos na Carta, referem-se a políticas de Governo. Há, também, os interesses fora 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 discussões sobre as políticas públicas educacionais implementadas entre 2000 e 2019 são analisadas sob a perspectiva da filosofia política, conforme 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 destaca que a política deve ser compreendida como uma prática orientada pela disputa, manutenção e legitimação do poder, o que se reflete diretamente na 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).

A partir das considerações do autor, e rememorando a realidade vivida neste século, podemos afirmar que tanto os filósofos da Antiguidade quanto os da Modernidade, e mesmo o autor cuja obra tem mais de duas décadas, parecem descrever a atualidade vivenciada não

apenas no Brasil, mas em escala global. Sodré (1998) destaca diversas problemáticas políticas presentes no país, tais como: crimes, lavagem de dinheiro, corrupção, enfraquecimento das instituições policiais, violência rural e urbana, trabalho escravo, sistema prisional em colapso, desemprego e fome. O autor observa que “[...] tais mazelas são antigas, na sua maior parte. Novo, entretanto, é o crescimento acelerado e espantoso que elas estão apresentando, desde que o poder no Brasil passou aos servidores do neoliberalismo” (Sodré, 1998, p. 130).

Com base nas reflexões de Veschi (2020) e Bobbio (2000), e com foco nas políticas públicas voltadas ao atendimento educacional, podemos concluir que, de modo geral, as políticas públicas, sejam voltadas à educação, à saúde ou a outras áreas sociais, são ações do poder público que deveriam emanar das demandas da sociedade. No entanto, as relações de poder estão intrinsecamente presentes tanto na formulação quanto na execução 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.

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.

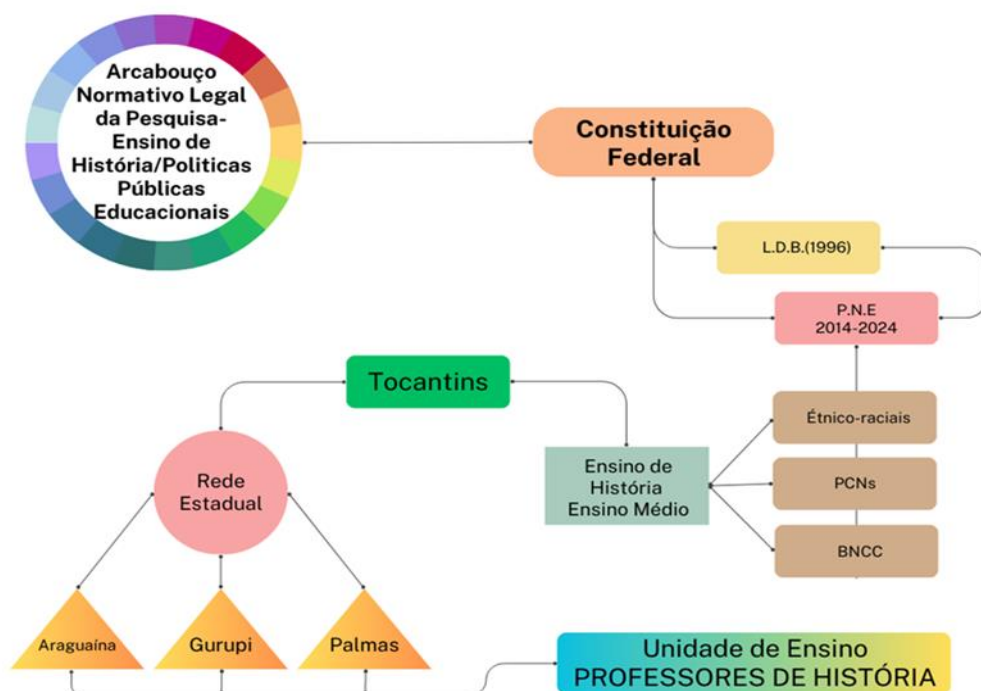
Com o objetivo de entender as políticas públicas, as questões do direito e da cidadania, antes temas exclusivos das manifestações de grupos sociais, essas temáticas passaram a ser legitimadas pelo poder público (Abranches; Azevedo, 2004). A legitimação das políticas

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), percebemos 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. Nessa perspectiva, a figura a seguir sinaliza os desdobramentos das discussões que se originam a partir desse marco jurídico.

Figura 9 – Arcabouço normativo legal



Fonte: documentos analisados. Criados pela autora (2023).

3.1.1 As Constituições Brasileiras

Tudo em nome da lei
Do avanço e do progresso
Desvio de verbas públicas
Num crime bárbaro, perverso.
E o povo pagando a conta
Do Senado e do Congresso.
(William L. Rogério)⁷

O Brasil, até a presente data, possui um total de sete Constituições. Cada uma dessas cartas constitucionais reflete as questões sociais, econômicas e políticas de seu respectivo período histórico. As abordagens de Bonavides e Andrade (1991, p. 5) revelam 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 concebida sob o princípio do respeito aos direitos fundamentais, os autores ainda sejam capazes de descrever, com precisão, a realidade atual, tanto em relação à aplicação das leis quanto às posturas autoritárias de certos governantes.

Na sequência, apresentamos um quadro com as principais nuances históricas das Constituições brasileiras, desde o período imperial até a República, destacando conquistas e retrocessos vividos pelo povo brasileiro, além das tensões, idealizações e aspectos ideológicos que marcaram cada contexto.

O quadro busca elucidar os pontos mais relevantes de cada Constituição. No entanto, é importante considerar que os períodos de maior fragilidade e sofrimento da população brasileira, como a dizimação dos povos indígenas durante a invasão europeia e a escravidão, culminaram em episódios de grande repressão, especialmente durante o regime militar. Infelizmente, ainda hoje, há cidadãos que manifestam apoio ao retorno desse período autoritário, o que, felizmente, não se concretiza graças à vigência da Constituição Cidadã de 1988, a qual assegura a liberdade e impõe limites a atentados contra a democracia.

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

⁷ Estudante do 3º ano do Ensino Médio da Escola E. E. F. M. Monsenhor Manuel C. de Moraes, Umari-CE, orientação do professor Valentim Martins Quaresma Neto - Título: Recado à Mãe Pátria. Acesso: 18/10/22, Disponível: WWW.PROJETOCORDEL.COM.BR

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, diversos Atos Institucionais editados pelos governos autoritários foram marcados por práticas desumanas, como descreve Carvalho (2012, p. 160):

O primeiro foi introduzido logo em 09 de abril de 1964 pelo General Castelo Branco. Por ele foram cassados os direitos políticos, pelo período de dez anos, de grande número de líderes políticos, sindicais, intelectuais e militares. Além das cassações, foram também usados outros mecanismos, como a aposentadoria forçada de funcionários públicos civis e militares. Muitos sindicatos sofreram intervenção, foram fechados os órgãos de cúpula do movimento operário, como a CGT e o PUA. Foi invadida militarmente e fechada a UNE, o mesmo aconteceu com o ISEB.

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 a vida era desrespeitado (Carvalho, 2012, p.163-164).

A descrição apresentada pelo autor citado anteriormente evidencia o total desrespeito aos direitos dos cidadãos brasileiros durante o regime militar. Ressaltar a temática da ditadura no Brasil é fundamental para rememorar, de forma elucidativa, um período marcado por intensa repressão, violações de direitos e sofrimento coletivo, um cenário que, sob uma perspectiva democrática e sensata, não deve ser desejado por nenhum segmento da sociedade. Entretanto, é necessário reconhecer que esse contexto foi superado graças ao avanço institucional e à consolidação do Estado de Direito, por meio da aprovação de novas legislações e do fortalecimento das garantias constitucionais. As diferentes Constituições brasileiras, ao longo da história, retratam esse processo de evolução normativa, especialmente no que diz respeito à ampliação dos direitos sociais e à formulação de políticas públicas.

Discutir as Constituições é, portanto, uma forma de elucidar os fundamentos jurídicos que sustentam esta tese, culminando na análise da Constituição Federal de 1988, promulgada em 5 de outubro do referido ano, durante o governo de José Sarney. Conhecida como Constituição Cidadã, esse marco legal representa um avanço significativo na garantia de direitos e na democratização do acesso às políticas públicas. A seguir, apresentamos um quadro com as sete Constituições brasileiras, destacando suas principais características históricas e jurídicas.

Quadro 10 - As Constituições Brasileiras

Ano – Período	Nuances históricas das medidas adotadas
1824 - Império	A Carta de 25 de março de 1824, contendo 179 Artigos, é considerada, pelos historiadores, como uma imposição de D. Pedro I. Prova disso, é o Poder Moderador. Contudo, foi a Constituição mais duradoura: 65 anos. É uma Constituição de caráter liberal, monárquica e escravista.
Mudanças em torno da Educação	Tal documento trazia apenas dois parágrafos de um único artigo sobre a matéria de educação , que trata da instrução primária gratuita a todos os cidadãos (art. 179, § 32), e o outro que diz respeito aos estabelecimentos de ensino (art. 179, § 3), a presença desses dois únicos pontos sobre o tema Educação no texto de 1824 é sinalizador da pequena inquietação suscitada pela matéria educativa naquele período político da nossa história, e, por conseguinte deixado como herança para a República um silenciamento e a não valorização da educação durante décadas no Brasil.
1891 - República	Constituição datada de 24 de fevereiro de 1891, instituiu a forma federativa de Estado e a forma republicana de Governo; estabelecimento da independência dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; criação do sufrágio com menos restrições, impedindo ainda o voto aos mendigos e analfabetos; separação entre a Igreja e o Estado, não sendo mais assegurado à religião católica o status de religião oficial e instituição do habeas corpus (garantia concedida sempre que alguém estiver sofrendo ou ameaçado de sofrer violência ou coação em seu direito de locomoção - ir, vir e permanecer - por ilegalidade ou abuso de poder).
Mudanças em torno da Educação	Para a educação, pouco ou nada foi modificado da Constituição de 1824 e, referente aos princípios que nortearam a educação, a Constituição de 1891 deixou a desejar, pois, em relação ao princípio da gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau, a primeira dimensão já tinha sido contemplada na Constituição de 1824, e nenhuma mudança foi posta nessa nova Constituição. Amaral & Dantas (2014)

Ano – Período	Nuances históricas das medidas adotadas
1934- 2ª República	<p>Presidido por Getúlio Vargas, o país realiza nova Assembleia Constituinte, instalada em novembro de 1933. A Constituição de 16 de julho de 1934 traz a marca getulista das diretrizes sociais e adota as seguintes medidas: maior poder ao governo federal; voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos, com direito de voto às mulheres, mas mantendo proibição do voto aos mendigos e analfabetos; criação da Justiça Eleitoral e da Justiça do Trabalho; criação de leis trabalhistas, instituindo jornada de trabalho de oito horas diárias, repouso semanal e férias remuneradas; mandado de segurança e ação popular.</p>
Mudanças em torno da Educação	<p>A CF de 1934 estava preocupada com o desenvolvimento do ensino médio e superior. Pela nova lei, o ensino primário seria oferecido gratuitamente por instituições públicas e a frequência haveria de ser obrigatória para aqueles que estivessem em idade escolar. Através de tais medidas, era preparada uma nova leva de profissionais que ocupariam os postos de trabalho a serem oferecidos, principalmente, no meio urbano.</p> <p>Trazemos um destaque interessante: Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. Educação gratuita, mas se o aluno passasse no seletivo para ingressar na escola. Eram permitidos os contratos temporários de professores.</p>
1937 – Estado Novo	<p>Essa Carta é datada de 10 de novembro de 1937. Getúlio Vargas revogou a Constituição de 1934, dissolveu o Congresso e outorgou ao país, sem qualquer consulta prévia, a Carta Constitucional do Estado Novo, de inspiração fascista, com a supressão dos partidos políticos e concentração de poder nas mãos do chefe supremo do Executivo. Medidas: instituição da pena de morte; supressão da liberdade partidária e da liberdade de imprensa; anulação da independência dos Poderes Legislativo e Judiciário; restrição das prerrogativas do Congresso Nacional; permissão para suspensão da imunidade parlamentar; prisão e exílio de opositores do governo e eleição indireta para presidente da República, com mandato de seis anos. Ao fim de 1945, as eleições realizadas para a Presidência da República deram vitória ao general Eurico Gaspar Dutra, empossado em 31 de outubro de 1946, que governou o país por decretos-lei, enquanto preparava-se uma nova Constituição. Fonte: Agência Senado</p>
Mudanças em torno da Educação	<p>Segundo Amaral e Dantas (2014), a educação no período não atingiu níveis grandiosos e significativos de proveito para a grande massa e população, pois além dos poucos estabelecimentos de ensino, nem todos tinham acesso, e ainda era fortemente utilizada de acordo com os interesses dos governos para difundir seus projetos e obter mais apoio da sociedade. A Constituição de 1937 desencadeou uma ampla reforma e estruturação do sistema educacional do país. A Lei nº 378, publicada em 13 de janeiro de 1937, foi um marco nesse processo. Além de modificar o nome do Ministério da Educação e Saúde Pública para Ministério da Educação e Saúde, a legislação criou a Universidade do Brasil a partir da fusão da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade Técnica Federal. Essa iniciativa visava fortalecer o ensino superior e incentivar a pesquisa acadêmica. Criado o Instituto Nacional do Livro, por exemplo, foi estabelecido para incentivar a produção e a distribuição de obras de interesse cultural ou didático. Esse órgão contribuiu para a difusão do conhecimento e o acesso a materiais educativos.</p>
1946 - Democrática	<p>Datada de 18 de setembro de 1946, retomou a linha democrática de 1934 e foi promulgada de forma legal, após as deliberações do Congresso recém-eleito, que assumiu as tarefas da Assembleia Nacional Constituinte. A Carta também devolveu a independência aos Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário e restabeleceu o equilíbrio entre esses Poderes, além de dar autonomia a estados e municípios. Outra medida foi a instituição de eleição direta para presidente da república, com mandato</p>

	de cinco anos, restabelecimento dos direitos individuais e o fim da censura e da pena de morte.
Ano – Período	Nuances históricas das medidas adotadas
Mudanças em torno da Educação	Constituição da república populista. A Constituição de 1946 foi considerada pelos historiadores um documento que expressou os valores do liberalismo presente na política brasileira. Garantiu princípios democráticos, mas ainda manteve alguns aspectos conservadores, como a proibição do voto dos analfabetos. A ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa.
1967- Regime militar	O autoritarismo e a política da chamada segurança nacional são presenças marcantes nesse período, visando a combater os “subversivos”. Instalado em 1964, o regime militar conservou o Congresso Nacional, mas dominava e controlava o Legislativo. Dessa forma, o Executivo encaminhou ao Congresso uma proposta de Constituição que foi aprovada pelos parlamentares e promulgada no dia 24 de janeiro de 1967. Entre outras medidas do AI-5, destacam-se: suspensão de qualquer reunião de cunho político; censura aos meios de comunicação, estendendo-se à música, ao teatro e ao cinema; suspensão do <i>habeas corpus</i> para os chamados crimes políticos; decreto do estado de sítio pelo presidente da República em qualquer dos casos previstos na Constituição e autorização para intervenção federal em estados e municípios.
Mudanças em torno da Educação	Ocorreu o fortalecimento do ensino privado, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos; limitação da liberdade acadêmica; além da diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino.
1988 - Cidadã	Datada de 5 de outubro de 1988, a Constituição inaugurou um novo arcabouço jurídico-institucional no país, com ampliação das liberdades civis e dos direitos e garantias individuais. Alterou as relações econômicas, políticas e sociais, concedendo direito de voto aos analfabetos e aos jovens de 16 a 17 anos. Estabeleceu também novos direitos trabalhistas, como redução da jornada semanal de 48 para 44 horas, seguro-desemprego e férias remuneradas acrescidas de um terço do salário. Outras medidas adotadas pela Constituição de 88 foram: instituição de eleições majoritárias em dois turnos; direito à greve e liberdade sindical; aumento da licença-maternidade de três para quatro meses; licença-paternidade de cinco dias; criação do Superior Tribunal de Justiça (STJ) em substituição ao Tribunal Federal de Recursos; criação dos mandados de injunção, de segurança coletivo e restabelecimento do <i>habeas corpus</i> . Foi também criado o <i>habeas data</i> (instrumento que garante o direito de informações relativas à pessoa do interessado, mantidas em registros de entidades governamentais ou banco de dados particulares que tenham caráter público). Além disso, destacam-se mudanças como: reforma no sistema tributário e na repartição das receitas tributárias federais, com propósito de fortalecer estados e municípios; reformas na ordem econômica e social, com instituição de política agrícola e fundiária e regras para o sistema financeiro nacional; leis de proteção ao meio ambiente; fim da censura em rádios, TVs, teatros, jornais e demais meios de comunicação e alterações na legislação sobre seguridade e assistência social.
Ano – Período	Nuances históricas das medidas adotadas
	A Constituição Federal de 1988, conhecida como <i>Constituição Cidadã</i> , representa um marco na consolidação dos direitos fundamentais no Brasil, ao ampliar garantias individuais e coletivas, com destaque para a educação. Trata-se de uma Carta mais liberal e inclusiva, comprometida com a promoção da dignidade humana e a construção de uma sociedade democrática e justa. No campo educacional, a Constituição estabelece a educação como um direito social fundamental, expresso no artigo 6º, e como dever do Estado e da família, conforme o artigo 205. A Carta Magna determina que o Estado deve assegurar o acesso gratuito e de qualidade à educação em todos os níveis e modalidades, promovendo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Entre os princípios

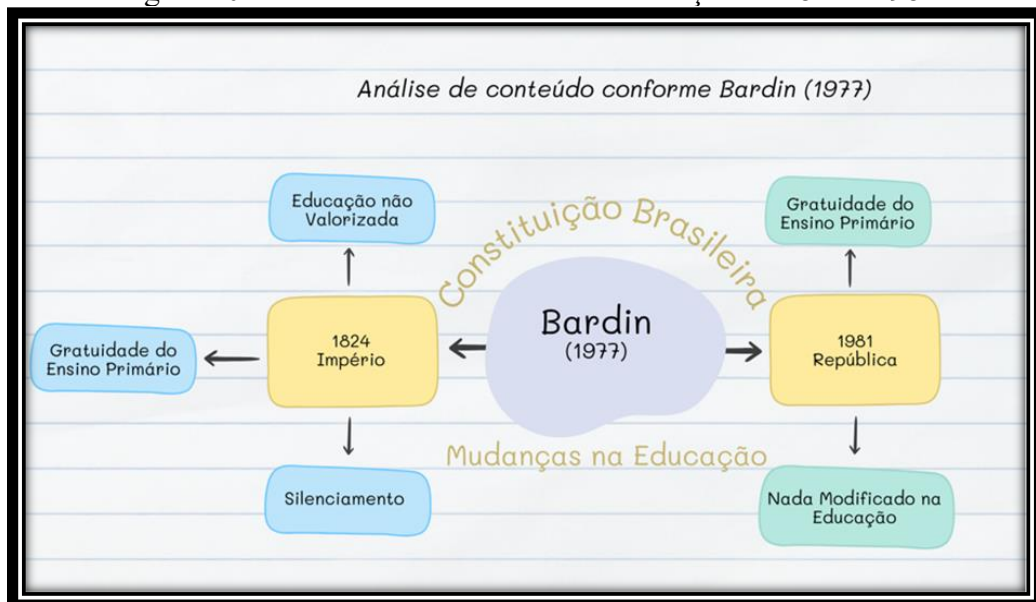
Mudanças em torno da Educação	<p>constitucionais que regem o ensino, destacam-se: a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização dos profissionais da educação; e a garantia de padrão de qualidade.</p> <p>No que se refere ao ensino superior, a Constituição assegura às instituições públicas a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Além disso, o texto constitucional avança ao estabelecer deveres específicos do Estado, tais como: a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”; o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”; e o “atendimento ao educando no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.</p>
-------------------------------	--

Fonte: Amaral, Dantas (2014); Cristovam, Araújo (2017); Agência Senado (2022). Criado pela autora (2022/2024).

Como informado anteriormente, o quadro apresentado exemplifica a quantidade de Constituições já promulgadas no Brasil, destacando aspectos relevantes de cada uma, sem a intenção de aprofundar a análise individual de seus conteúdos. No entanto, sob cada constituição, são apresentados elementos referentes à educação conforme os dispositivos legais de cada período.

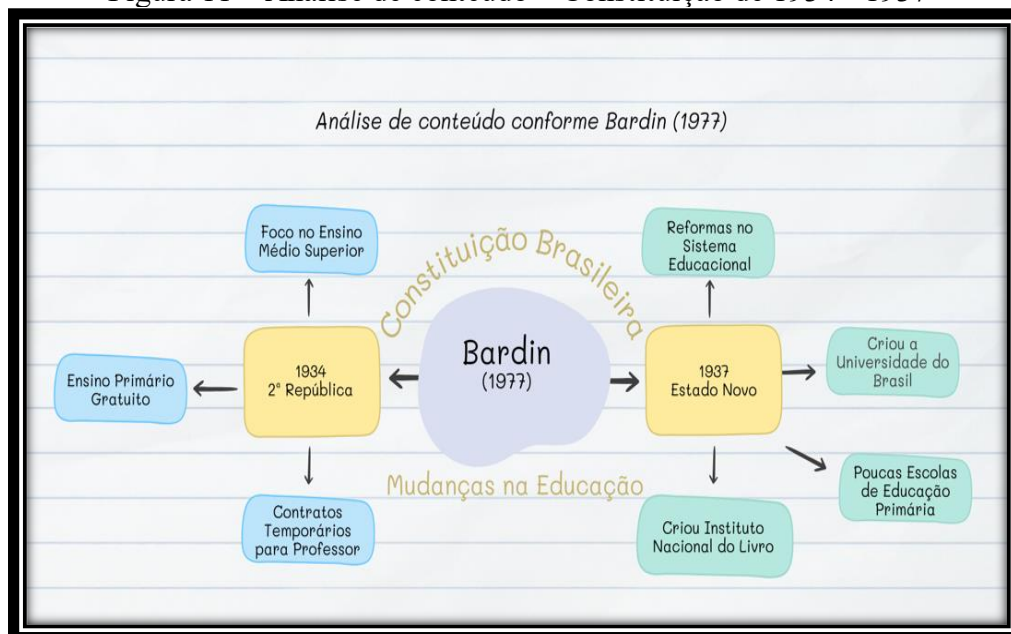
Com base na metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), e conforme ilustrado nas figuras a seguir, destacamos palavras-chave extraídas dos textos constitucionais que possibilitam a identificação de categorias de análise relativas à educação. Essas palavras permitem evidenciar continuidades e rupturas nas políticas educacionais ao longo da história constitucional brasileira, contribuindo para a compreensão das mudanças, ou da permanência, e determinados princípios educacionais no ordenamento jurídico nacional.

Figura 10 – Análise de conteúdo – Constituição de 1824 - 1981



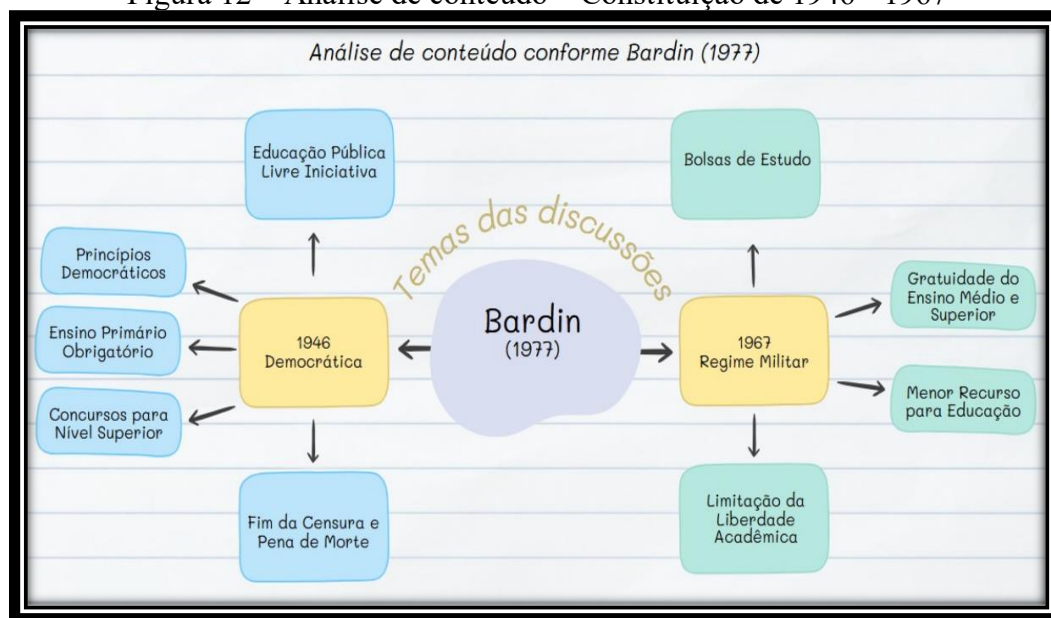
Fonte: Análise de Bardin (1977), criado pela autora (2024).

Figura 11 – Análise de conteúdo – Constituição de 1934 - 1937



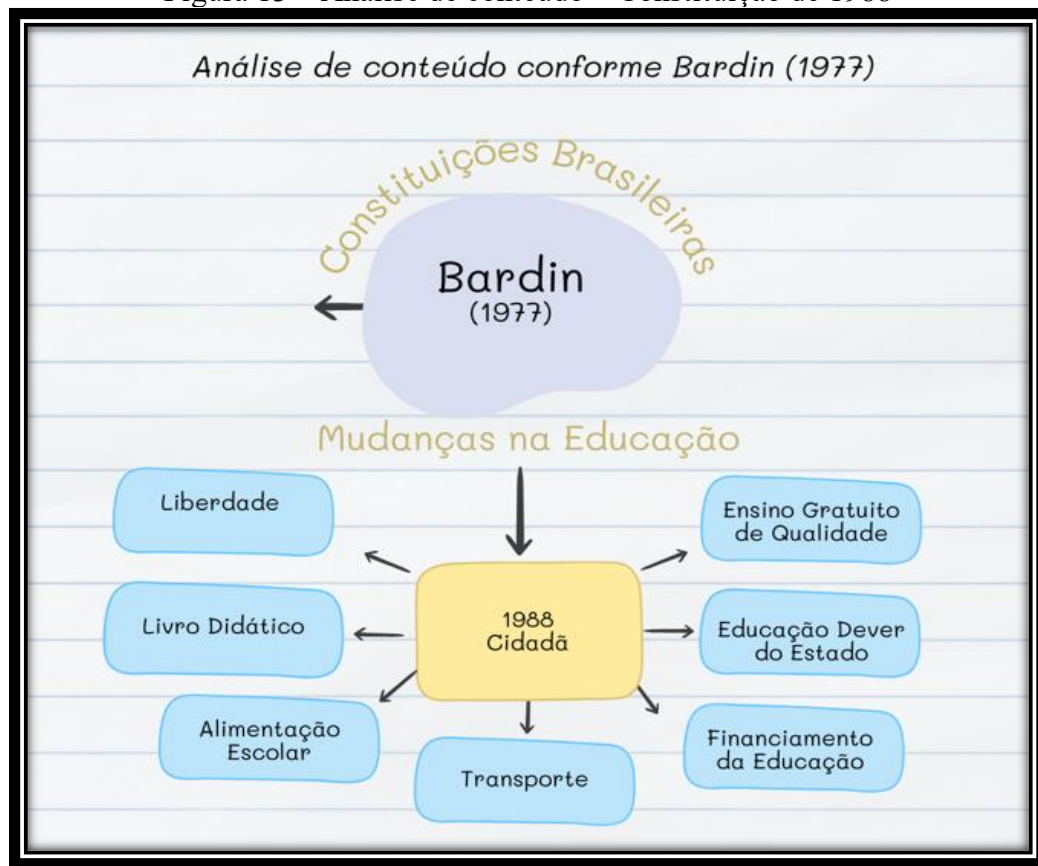
Fonte: Análise de Bardin (1977), criado pela autora (2024).

Figura 12 – Análise de conteúdo – Constituição de 1946 - 1967



Fonte: Análise de Bardin (1977), criado pela autora (2024).

Figura 13 – Análise de conteúdo – Constituição de 1988



Fonte: Análise de Bardin (1977), criado pela autora (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).

Nesse sentido, a análise da Constituição de 1824, a mais longeva do período imperial, revela que, embora o texto legal afirmasse a gratuidade da educação, tal promessa não se materializava. A exclusão da maior parte da população, especialmente os escravizados, demonstra que o direito à educação não se consolidava como prática social. A palavra-chave identificada para este período é silenciamento, termo que sintetiza a ausência de acesso à educação e o posicionamento omissivo do Estado diante das desigualdades do período imperial.

Ao analisarmos a Constituição Federal de 1891, lei que vigorou por mais de quarenta anos, republicana, há grande expropriação de parte da sociedade, há uma ruptura da gestão entre

igreja católica e estado e, em relação a educação, podemos dizer uma estagnação e a palavra em destaque para este período: nada modificado.

A Constituição Federal de 1934, elaborada durante o segundo período republicano no Brasil, marcado pela ascensão de Getúlio Vargas, trouxe mudanças significativas sobretudo no campo das relações trabalhistas. Tais transformações representaram, em grande medida, uma estratégia de controle social e político. Entre os avanços institucionais, destaca-se a aprovação do voto feminino, medida que, embora revestida de aparente modernização, visava também a favorecer interesses da classe política dominante. No campo educacional, entretanto, não houve alterações substanciais que resultassem em benefícios concretos ou avanços estruturais na garantia do direito à educação para a maioria da população. A palavra em destaca é: controle.

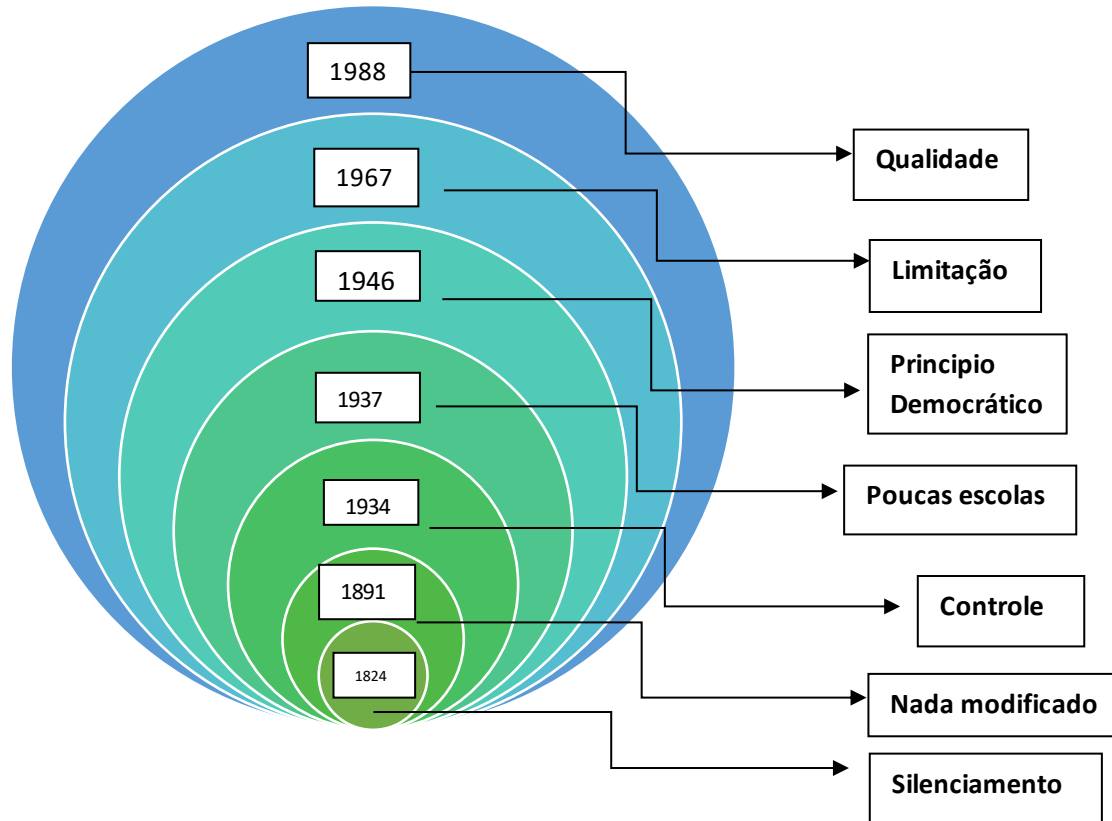
A Constituição de 1937 foi a que perdurou menor tempo, no entanto, trouxe inúmeros problemas, um governo com preceitos fascista, trouxe a aprovação da pena de morte, prisão e exílio. Em relação à educação, houve pequenas reformas no sistema, criou a universidade do Brasil e o Instituto do livro, e sem resolver os problemas da educação básica, focou no ensino superior. A palavra-chave: poucas escolas.

Período marcado por grandes mudanças, na Constituição de 1946, a Lei aprova a independência dos poderes, finda a pena de morte e a censura, tivemos eleição direta para presidente da república. Em um governo populista, voltado para a democracia, iniciamos os concursos para o provimento de cargos para professores. Palavra em destaque: princípio democrático.

Vividos vinte e um anos de um governo populista, a Constituição de 1967 trouxe o triste regime militar, impôs o autoritarismo, a conhecida ‘segurança nacional’, o AI-5, a censura e tudo mais que advém de um governo de massacre dos direitos dos cidadãos. Na educação, houve fortalecimento no ensino primário, aprovou-se bolsas de estudos, no entanto a palavra de análise foi: limitação.

A atual Constituição brasileira, conhecida como Constituição cidadã (1988) trouxe a garantia dos direitos civis, trabalhistas, sindical e definitivamente, fim à censura. Na educação, respeitando todos os direitos, ensino gratuito, material didático, transporte, alimentação e financiamento. A palavra de análise: qualidade.

Figura 14 – Hermenêutica sobre as Constituições Brasileiras



Fonte: com base em Bardin (1977), criado pela autora (2024).

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).

Depois de todo o caminhar do povo brasileiro e 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 então, foram organizadas as comissões e deram seguimento aos trabalhos na construção de uma Constituição Brasileira com poderes ao povo. 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.

As análises de Bonavides e Andrade (1991, p. 475) são particularmente relevantes, pois traçam um panorama comparativo entre as Constituições brasileiras, destacando o perfil da Carta de 1988. Segundo os autores, “[...] apesar das condições especiais da Constituição de 1934, com a representação classista, e da representatividade da Constituição de 1946, com a presença da esquerda, inclusive do PCB, foi a de 1988 que obteve a maior participação popular”. Esse aspecto é evidenciado pelo elevado número de sugestões de textos e emendas encaminhadas ao Congresso Nacional, muitas das quais acompanhadas de milhões de assinaturas. Tais propostas foram analisadas pelas comissões de sistematização, o que reforça o caráter democrático e inclusivo do processo constituinte.

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.

Iniciemos a análise com informações relevantes para a sociedade pelo Documento que mais nos oportuniza a liberdade de ir e vir e garante os direitos fundamentais, na forma da Lei: a CF de 1988, a partir do Artigo 1º, contidos nos Princípios fundamentais: a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados, e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como Fundamentos: I- a soberania; II- a cidadania; III- a dignidade da pessoa humana; IV- os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V- o pluralismo político.

Os fundamentos da Constituição Federal de 1988 são relevantes e representam um marco na consolidação de uma sociedade orientada pelos princípios democráticos. Do ponto de vista histórico, é possível observar a evolução do conceito de soberania desde o período feudal até os dias atuais. No contexto do feudalismo, o poder era fragmentado e partilhado entre o monarca e a Igreja Católica, inexistindo uma autoridade soberana centralizada. Com o declínio

do feudalismo e o surgimento do Estado Moderno, a soberania passa a ser entendida como a expressão da vontade do povo, concentrada na figura do Estado. Na atualidade, essa soberania é legitimada por meio da Constituição Federal, que estabelece os limites e os fundamentos da autoridade estatal em consonância com os direitos e garantias fundamentais da população.

O termo e o significado da cidadania ainda deixam frestas a serem questionadas na prática de nossa CF, uma vez que, ofertando a cidadania para o brasileiro, o Estado está assegurando ao indivíduo o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Questionamos se todos os brasileiros possuem tais direitos respeitados?

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.

O item IV reflete uma das consequências da situação precária vivida pelo Brasil: a elevada taxa de desemprego, agravada pela pandemia da Covid-19. O contexto sanitário forçou inúmeros microempresários a encerrarem suas atividades, especialmente em razão da má gestão governamental, que priorizou interesses políticos em detrimento da saúde pública. Essa postura gerou impactos econômicos e sociais mais severos do que os esperados em um cenário pandêmico. Como desdobramento, fragilizou-se um componente fundamental da organização política do país: a articulação entre os partidos para a formação de governos de coalizão.

Com o objetivo de ampliar as discussões, destacamos Demo (1989, p. 143–144), ao refletir sobre o papel da sociedade, em consonância com os princípios anteriormente analisados. Segundo o autor, “[...] a sociedade é a garantia do Estado, não o contrário”. Ou seja, as razões históricas demonstram que é a sociedade quem deve fortalecer o Estado, pois este só existe em razão da organização social que o impulsiona a cumprir seu papel. Como afirma o autor: “[...] o papel da sociedade, neste contexto, é a construção histórica de sua cidadania organizada e produtiva”. A partir dessa conquista coletiva, emerge um modelo de Estado sujeito ao controle democrático, uma vez que não pode haver um Estado melhor do que a sociedade que o constitui.

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. Essa sensação revela o clamor de um povo que almeja respeito, dignidade e cidadania plena, sentimentos que ecoam, com sensibilidade e crítica social, no cordel da pedagoga Marlene.

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 omissivo 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.

3.1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

É por isso que escrevo
 E canto minha poesia
 Pra você que todo dia
 Subestima o professor.
 Se você hoje é letrado
 Aprendeu lá no passado
 Com o nobre educador.
 (João Gomes de Sá)⁸

Iniciamos as discussões sobre a LDB 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 discontinuidades, 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 quadro com as principais características históricas das três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: de 1961, 1971 e 1996. Embora o quadro destaque aspectos relevantes de cada versão da LDB, o foco da análise recairá sobre a legislação atualmente vigente.

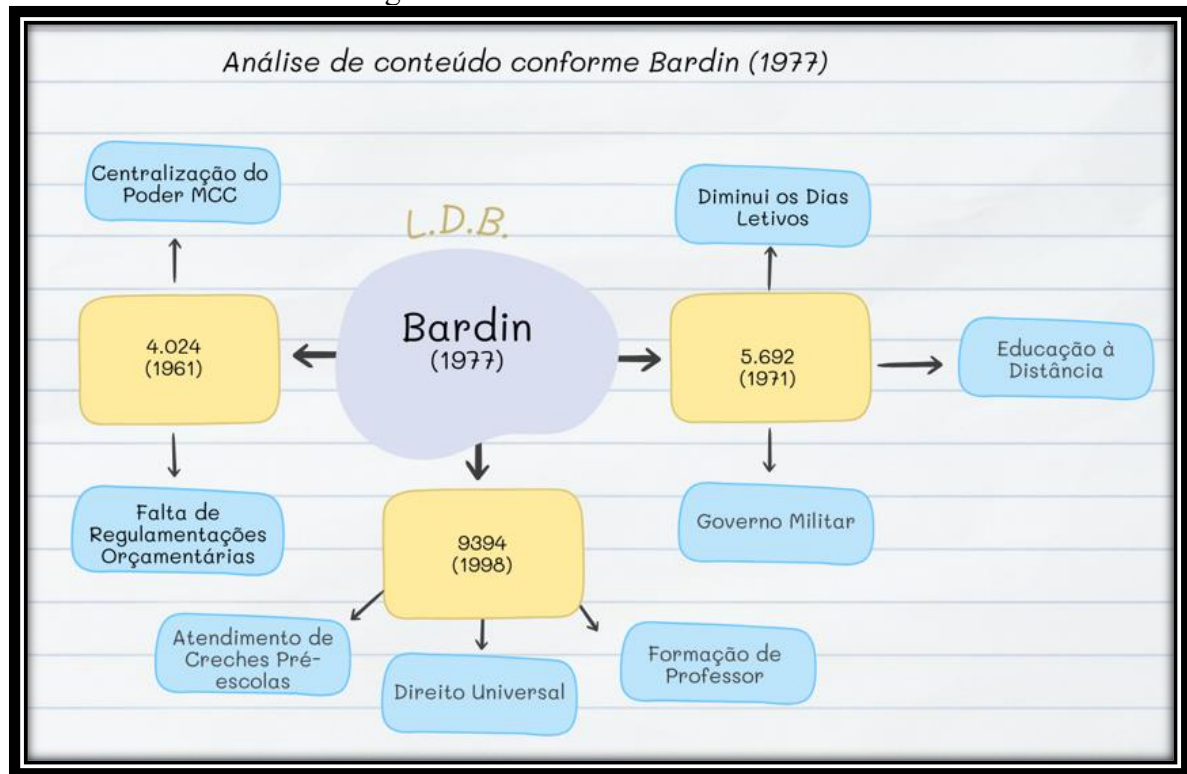
⁸ Cordelista, natural de Alagoas, graduado em Letras pela UNIFAC-Botucatu/SP. Cordel: Os mandamentos do professor e da professora. Rouxinol do Rinaré Edições, Fortaleza, CE, 2020.

Quadro 11 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB	Nuances das medidas adotadas
Lei 4.024 de 1961	Publicada pelo presidente João Belchior Marques Goulart, oportunizou autonomia para os órgãos estaduais, diminuiu a centralização do poder do MEC, regularizou a existência dos Conselhos estaduais de educação e do Conselho Federal de Educação, garantiu o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação; o ensino religioso passou a ser facultativo, bem como estabeleceu a obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário e o ano letivo de 180 dias; Previu a formação de docentes com nível médio para atuarem de 1º ao 4º ano; O dinheiro público não era exclusivo para as instituições de ensino público.
Palavras chave segundo a análise de Bardin (1977)	Centralização do poder – falta de regulamentação orçamentária
Lei 5.692 de 1971	Publicada durante o governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici, governo militar; período obrigatório para o ensino dos 7 aos 14 anos; abordou a educação a distância; previu um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais; determinou que os municípios deviam utilizar os recursos públicos 20% do orçamento em educação, e não previu dotação orçamentária para União ou estados; definiu ano letivo de, no mínimo, 180 dias e 90 dias de escolar efetivo; Previu a formação em nível superior de docentes para atuarem no ensino fundamental e ensino médio. Em relação ao uso do dinheiro público, segue o mesmo padrão da CF de 1961.
Palavras chave segundo a análise de Bardin (1977)	Governo militar – educação à distância – dias letivos.
Lei 9.394 de 1996	Aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato em 1996; seu relator foi Darcy Ribeiro. Baseada no Princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças, como a inclusão da educação infantil, com creches e pré-escolas, como primeira etapa da educação; Previu a formação dos docentes para atuarem na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito o ensino médio específico para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental, além da formação dos especialistas da educação em curso superior em Pedagogia ou pós-graduação; ano letivo de 200 dias; autorizou a utilizar os recursos –públicos para financiar escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas; o ensino fundamental passou a ser obrigatório e gratuito; a Lei previu a criação do Plano Nacional de Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento do ensino fundamental, além da inclusão de creches e pré-escola na educação básica; os níveis escolares foram divididos em: educação básica, que inclui educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e educação superior; foi autorizado a União utilizar os recursos públicos, no mínimo, 18% e os estados e municípios 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público, conforme o Art. 69.
Palavras chave segundo a análise de Bardin (1977)	Direito universal – Incluiu creches e pré-escolas-formação de professores

Fonte: Frauches, Fagundes (2012); LDB, (2018); Chaves, (2021). Organizado pela autora (2022).

Figura 15 – LDB – Análise de Bardin



Fonte: Análise de Bardin (1977), criado pela autora (2024).

Abbate (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 omissivo 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 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: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” A esse artigo, somam-se os parágrafos 1º e 2º, que detalham os conteúdos e os componentes curriculares que devem incorporar essas temáticas.

O conteúdo programático que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro, e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Fauches, Fagundes, 2012, p.78).

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileiras e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história do Brasil (Fauches, Fagundes, 2012, p.79).

Infelizmente, professores e pesquisadores da educação básica reconhecem que a citação mencionada ainda não se concretiza plenamente na prática pedagógica das salas de aula e, em muitos casos, sequer é percebida pela maioria das escolas. Em nossa análise, realizada por meio da leitura dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições, identificamos ações pontuais e isoladas, sem a consolidação de práticas sistematizadas que contemplem de forma efetiva a implementação dos incisos referidos anteriormente. Tal constatação já havia sido evidenciada em pesquisa de mestrado realizada em 2017, que investigou seis escolas da rede estadual de ensino em Palmas.

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, 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 delinea 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.

Conclui-se que “[...] 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” (Machado, 1998, p.94). 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.

3.1.3 Nuances Históricas do Planejamento das Políticas Públicas Educacionais

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 sim destacar como as políticas

foram formuladas e implementadas, buscando compreender o cenário educacional, especialmente no que se refere ao ensino de História.

No Quadro 12, apresentam-se as principais políticas públicas educacionais desenvolvidas desde a década de 1990 até os dias atuais. Contudo, o foco central da análise está no ensino médio e nas políticas públicas específicas voltadas ao ensino de História. Na sequência, o Quadro 13 traz as legislações pertinentes a esse campo de atendimento.

Quadro 12 – Registro Geral de ordenação jurídica educacional a partir de 1990

Período da Presidência da República: Fernando Affonso Collor de Melo - 15/3/1990 a 2/10/1992 – PRN	
1992	Instituição do Programa de Crédito Educativo (PCE) (<u>Lei nº 8.436</u> , de 25 de junho de 1992);
Período da Presidência da República: Itamar Augusto Cautiero Franco - 29/12/1992 a 1º/1/1995 – PMDB	
1993	Criação da comissão especial para elaborar o <u>Plano Decenal de Educação para Todos</u> (Portaria nº489, de 18 de março de 1993);
1994	Institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Portaria 1.795/94;
1995	Criação do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE);
Período da Presidência da República: Fernando Henrique Cardoso – 1º/1/1995 a 1º/1/2003 – PSDB	
1996	Promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, (<u>Lei nº 9.394</u> , de 20 de dezembro de 1996), a nova LDBN substitui a Lei nº 5.692 de 1971 e dispositivos da Lei nº 4.024, de 1961, que tratavam da educação;
1996	Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), pela <u>Lei nº 9.424</u> , de 24 de dezembro de 1996;
1997	Fusão FAE/FNDE. Todas as atribuições e responsabilidades da FAE passam a ser da competência do FNDE, de acordo com o <u>Decreto nº 2.162</u> , de 24 de fevereiro de 1997;
1997	PCNs do Ensino Fundamental-1º ao 5º ano;
1998	Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
1998	PCNs do Ensino Fundamental do 6º ao 9º;
1999	O Ministério da Educação e do Desporto passa a ser denominado Ministério da Educação (<u>Medida Provisória nº 1.799-1</u> , de 21 de janeiro de 1999);
1999	Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (<u>Parecer nº 14/99</u> , de 14 de setembro de 1999 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação);
2000	PCNEM- Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio;
2001	Aprovação do Plano Nacional de Educação (<u>Lei nº 10.172</u> , de 9 de janeiro de 2001);
Período da Presidência da República: Luiz Inácio Lula da Silva - 1º/1/2003 a 1º/1/2011 – PT	
2003	<u>Lei 10.639/9/3/2003</u> - instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio;
2003	Criação do Programa Brasil Alfabetizado (<u>Decreto nº 4.834</u> , de 8 de setembro de 2003);
2004	Regulamentação dos Artigos da LDB referentes à Educação Profissional, com vistas à integração entre o ensino médio, o ensino fundamental e o ensino fundamental técnico (<u>Decreto nº 5.154</u> , de 23 de julho de 2004); Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana.
2005	Criação do Programa Escola de Fábrica (<u>Lei nº 11.180</u> , de 23 de setembro de 2005);
2006	Instituição do Ensino Fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade (<u>Lei nº 11.274</u> , de 6 de fevereiro de 2006);
2006	Criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (Proeja) (<u>Decreto nº 5.840</u> , de 13 de julho de 2006);
2007	Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (<u>Lei nº 11.494</u> , de 20 de junho de 2007);
2007	Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
2007	Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);
2008	<u>Lei Nº 11.645</u> , de 10 março de 2008, é modificada pela <u>Lei nº 10.639</u> , 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”
2009	Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, com o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI
2009	DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 17/12/2009.
2010	DCNs- Resolução 04, de 13/7/2010; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
Período da Presidência da República: Dilma Rousseff – 1º/1/2011 a 3/8/2016 – PT	
2010	CONAE - Conferência Nacional de Educação - 1º realizada;
2011	Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (<u>Lei nº 12.513</u> , de 26 de outubro de 2011);
2011	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos- Resolução nº7-14/12/2010;
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução nº 02-30/1/2012;
2012	PNAIC- Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- Portaria 867/4/7/2012;
2012	Lei de cotas - Lei 12.711/2012-50% das vagas das IEs públicas e IF para Negros, Indígenas, pessoas com deficiência;
2013	PNFEM-Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Portaria nº 1.140-22/11/2013;
2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação (<u>Lei nº 13.005</u> , de 25 de junho de 2014);
2014	CONAE- 2ª Conferência Nacional de Educação – 19 e 23/11/2014;
2015	Estatuto da pessoa com deficiência- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015;
2015	Lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)-Portaria 592, de 17/6/2015;
Período da Presidência da República: Michael Miguel Elias Temer – 31/8/2016 a 1º/1/2019 – PMDB	
2016	2º Versão da BNCC- 3/5/2016;
2016	Instituição do Médio Tec, uma ação do Programa Pronatec; (26/10/2011);
2017	Lei 13.415/2017-17/2/2017- altera a LDB e cria o Novo Ensino Médio;
2017	Lançamento do Programa Educação Conectada (<u>Decreto nº 9.204</u> , de 23 de novembro de 2017);
2017	Homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela <u>Portaria nº 1.570</u> , de 20 de dezembro de 2017;
2018	Instituição do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pro BNCC) (<u>Portaria nº 331</u> , 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	
2019	Lançamento do Programa Novos Caminhos, em 8 de outubro de 2019;
2019	LEI nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019, altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar, quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei;
2020	Decreto 10502/2020 – 30/9/2020-Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. CANCELADO
2020	Portaria 1.071, de 24/12/2020 - Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares;
2021	Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher; Lei nº 14.180, 2021 - Institui a Política de Inovação Educação Conectada; Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 - altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos;
2022	Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022 - altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno.

Fonte: MEC, 2022. Criado pela autora.

Em relação ao quadro anterior, que abrange o período de 1992 a 2022, é possível identificar inúmeras situações políticas, sociais, econômicas e partidárias que motivaram a publicação de leis, decretos e normativas com forte impacto sobre a atuação de professores e gestores educacionais em todo o país. 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 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, já discutidas anteriormente. 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.

A pesquisa também traz entrevistas reveladoras com gestores, evidenciando que, com frequência, os critérios políticos e partidários sobrepõem-se aos critérios técnicos na escolha de dirigentes educacionais, muitas vezes nomeados por interesses alheios à qualidade da gestão. Infelizmente, essa realidade se repete em diversas regiões do país, sendo bastante evidente no Tocantins. Um exemplo claro dessa instabilidade política foi a sucessiva troca de ministros da Educação durante o último governo federal, revelando a falta de prioridade dada à educação pública.

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.

3.2 O ensino de história e as políticas públicas na formação do estudante do Ensino Médio

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.

Quadro 13– 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 pela autora

Esta seção apresentou as políticas públicas educacionais, listando documentos que subsidiaram o ensino de História no Brasil, com foco no ensino médio. Observa-se que algumas propostas foram formuladas dentro do recorte temporal delimitado pela pesquisa. No entanto, a mais impactante para o ensino de História parece ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 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 no Quadro 12, pode fortalecer o debate e embasar as análises que serão desenvolvidas a partir da pesquisa de campo, discutida na última seção deste trabalho.

Nesse contexto, a próxima seção apresenta o olhar teórico de Michel Foucault sobre o ensino de História e as políticas públicas que o envolvem.

4 O OLHAR DA TEORIA DE FOUCAULT SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Esta seção apresenta os conceitos de Michel Foucault como subsídios para o diálogo com as políticas públicas educacionais voltadas ao ensino de História. Além disso, propomos uma discussão sobre o papel da ANPAE e da ANPUH no contexto da pesquisa, especialmente em relação às dinâmicas de poder. No que se refere às contribuições teóricas de Foucault, utilizamos os conceitos de Biopoder, Biopolítica, Governamentalidade, Genealogia do poder, Verdades e Microrrelações de poder. Ressaltamos que, em todos esses conceitos, as microrrelações de poder estão intrinsecamente presentes e constituem linhas fundamentais de reflexão para o autor.

A obra de destaque para esta análise é *Microfísica do Poder*, que reúne diversos trabalhos de Foucault, artigos, transcrições de aulas e cursos, entrevistas e conferências, abrangendo seu arcabouço teórico sobre a temática do poder. A obra aborda áreas como Medicina, Psiquiatria, Justiça, Geografia, Corpo, Sexualidade, o papel dos intelectuais e o Estado, evidenciando como essas esferas foram analisadas pelo autor a partir da perspectiva das relações de poder.

Todos os textos reunidos em *Microfísica do Poder* têm como eixo central a análise do poder nas sociedades modernas: sua natureza, seu exercício nas instituições, sua relação com a produção da verdade e as resistências que suscita. O método genealógico desenvolvido por Foucault evidencia a existência de formas de exercício do poder que extrapolam o Estado, embora a ele estejam articuladas e sejam indispensáveis para sua sustentação e eficácia.

À medida que o poder se dispersa e deixa de estar localizado exclusivamente no aparelho estatal, Foucault (2008, p. 12) afirma: “[...] nada mudará a sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos de Estado, a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados”.

4.1 Narrativas sobre Michel Foucault

Paul-Michel Foucault nasceu no dia 15 de outubro de 1926, em Poitiers, na França. Os pais, eram: Paul Foucault (cirurgião dentista, professor de anatomia) e Anna Malapert (dona de casa). Estudou no *Lycée Henri IV* e, em seguida, na *École Normale Supérieure*, em Paris, onde desenvolveu interesse pela filosofia. Foi aluno da Sorbonne, onde se formou em filosofia e psicologia.

Figura 16 – Michel Foucault



Fonte: https://conhecimentocientifico.r7.com/michel-foucault-quem-foi-biografia/#google_vignette (2024).

Em 1954, publicou “Doença Mental e Psicologia”. Após vários anos como diplomata cultural no exterior, ele retornou à França e, a partir de 1960, passou a lecionar na Universidade de Clermont-Ferrand e em universidades da Alemanha e da Suécia. Em 1961, publicou sua grande obra: “História da Loucura na Era Clássica”.

Em 1966, após deixar Clermont, Foucault lecionou na Universidade de Tunis, permanecendo até 1968, quando retornou à França e passou a chefiar o departamento de filosofia da nova universidade experimental de Paris.

Em 1970, Foucault passou a lecionar "História do Pensamento" no Colégio de França. Tornou-se um ativista de vários grupos envolvidos em campanhas contra o racismo, contra os abusos dos direitos humanos e em campanhas pela reforma penal.

Dessa forma, é desafiador discutir e compreender os pensamentos e reflexões de Michel Foucault citando apenas uma de suas obras, haja vista que a própria complexidade da temática exige o diálogo com outras produções do autor, bem como com pesquisadores que discutem sobre ele e com ele.

Foucault era homossexual e sofreu diversos preconceitos ao longo da vida. Aos 50 anos, foi infectado pelo vírus HIV, o que lhe causou sérios danos físicos. Faleceu em 25 de junho de 1984, em Paris, aos 57 anos, em decorrência de complicações da AIDS, tornando-se a primeira figura pública na França a morrer da doença. Após sua morte, seu companheiro, Daniel Defert, criou a fundação AIDES, uma organização de caridade dedicada ao combate ao HIV e às hepatites virais, em sua memória.

Quadro 14 - Obras de Michel Foucault

Título da obra	Foco central das discussões	Ano
Doença Mental e Psicologia	Apresenta nova visão sobre a doença mental.	1954
História da loucura	Nessa obra, o autor denuncia o tratamento efetuado aos doentes mentais nos manicômios até o século XX.	1961
O nascimento da clínica	É uma reflexão histórica e crítica sobre as diferentes formas do olhar do médico sobre o objeto da Medicina, marcando a diferença entre a Medicina moderna e a Medicina clássica.	1963
As palavras e as coisas	Discute sobre os nomes das coisas.	1966
A arqueologia do saber	Método arqueológico para entender as Ciências Humanas	1969
Arqueologia do discurso	Aula inaugural no Collège de France - Discurso	1970
Isto não é um cachimbo	Discute sobre a representatividade de um cachimbo	1973
Vigiar e punir	Discute as instituições disciplinares e apresenta o panóptico, proposto por Jehremy Bentham, no século XVIII, relacionando-o à vigilância constante de nossa sociedade, o que ocorre na escola, nos hospitais, nas prisões e etc.	1975
História da sexualidade	Método genealógico no entendimento das formas de poder a um pensamento voltado para entender as questões biopolíticas relacionadas ao corpo e à relação das pessoas com as subjetividades mediante a questão corpórea.	1976 - 2017
Microfísica do poder	Coletânea de artigos, cursos, entrevistas, debates. Textos heterogêneos e variados que têm como foco central o poder na sociedade. Caracteriza o poder não apenas como repressivo, mas também como disciplinar e normalizador.	1979

Fonte: Porfírio (2017). Adaptado pela pesquisadora (2022).

Considera-se que Michel Foucault dedicou cerca de 40 anos de sua vida à produção intelectual. Destacamos que os costumes sociais podem ser transformados a partir das mudanças nas formas de pensamento. Por isso, a educação desempenha um papel fundamental, e, nesse processo de transformação, o ensino de História ocupa um lugar central. É possível observar o alcance dessas mudanças de pensamento já nas primeiras obras do autor. Antes da publicação de História da Loucura, não havia uma abordagem histórica sistematizada sobre essa temática, o que, no mínimo, desperta curiosidade. Para além da coragem em suas denúncias e análises, a visão humanista e, por vezes, espiritualizada de Foucault impactou profundamente os pensadores, filósofos e estudiosos de sua época.

No quadro a seguir, abordaremos a conceituação de algumas teorias discutidas por Foucault de forma a definir os conceitos de cada termo que utilizaremos neste estudo.

Quadro 15 – Conceituação teórica de Michel Foucault

Termos	Definição a partir das obras do autor
Biopoder	Controle do Estado (biopolítica) sobre a vida das pessoas/comunidades;
Biopolítica	Controle do Estado sobre a vida (corpos)
Genealogia do poder	A genealogia, como análise da proveniência está (...) no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo.
Governamentalidades	Governar, por meio de condutas, não impositivas, mas sutis e ao mesmo tempo dominadoras, sob uso de táticas, governa a população e grupos, relaciona-se com

Termos	Definição a partir das obras do autor
	o território, espaço geográfico, dados, estatísticas, indicadores e as pessoas, com isso, os grupos precisam aprender a cuidar de si;
Microrrelações de poder	Define o poder como uma rede de relações, na qual todos os indivíduos estão envolvidos, como geradores ou receptores, dando vida e movimento a essas relações. Para ele, o poder não pode ser localizado e observado em uma instituição determinada ou no Estado.
Verdades	A verdade é produzida e influenciada pelo poder, assim como também sofre alteração, dependendo do tempo e espaço e que o poder é um produtor de saber, gerador e molde da verdade.

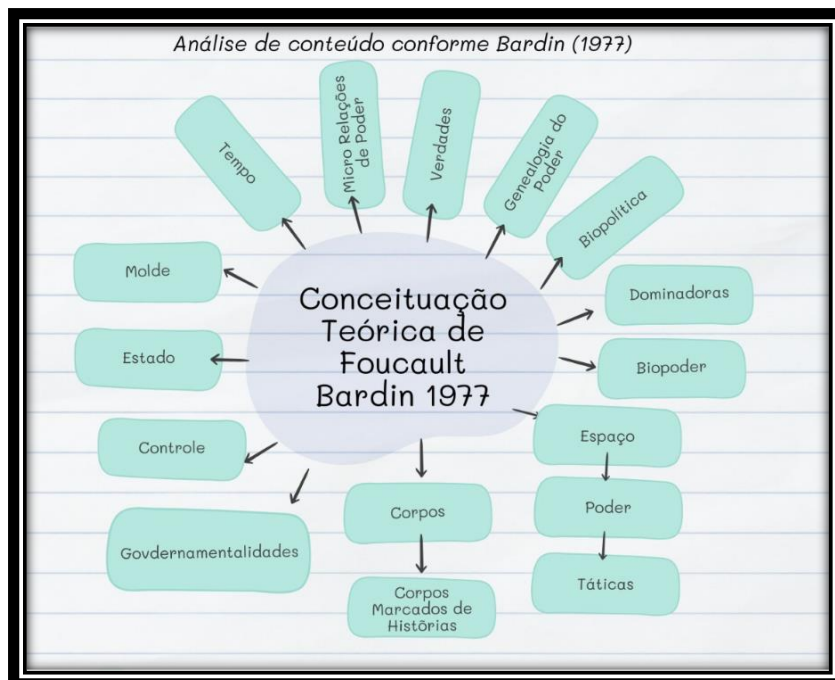
Fonte: obras de Foucault. Criado pela autora (2023).

Ao observarmos atentamente o quadro anterior, colocando uma "lupa" sobre tal análise e utilizando as categorias propostas por Bardin (1977), podemos destacar algumas palavras com base nas definições oferecidas pelo autor. São elas: Estado, controle, corpos, corpos marcados pela história, táticas, dominação, poder, verdades, molde, tempo e espaço.

Essas palavras, mesmo quando consideradas isoladamente, revelam-se como termos regulatórios que descrevem a forma como Michel Foucault compreendia a sociedade, suas relações, vivências e a analogia entre o Estado e os indivíduos, em uma via de mão dupla. Tais termos podem ser utilizados para denunciar, provocar e evidenciar situações caóticas vividas em diferentes períodos históricos analisados pelo autor.

É importante destacar que o termo “poder” está inserido tanto nas categorias abordadas por Foucault quanto na significação de cada uma delas, revelando seu papel central na construção de sua análise teórica.

Figura 17 – Conceituação da teoria de Foucault – Bardin (1977)



Fonte: Análise de Bardin (1977), criado pela autora (2024).

A partir dos conceitos trabalhados por Michel Foucault, desenvolvemos as discussões que se seguem.

4.2 Michel Foucault e a teorização do poder

Não cruzem os braços crianças
 Comecem lutando cedo
 Quem tem poder é o povo
 Não pensem que é brinquedo
 O povo lutando junto
 O “poder” que tenha medo⁹.

A obra *Microfísica do Poder*, como já foi dito, é uma lembrança de tudo que o autor produziu. A base maior é de entrevistas, segundo Roberto Machado, tradutor da obra. Foucault nos ensina que o poder não é total, nem o saber unilateral, ou seja, onde há poder, há resistência.

O autor elaborou diversos conceitos para a análise de suas teorias, sendo cada um deles impactante à sua maneira. Consideramos que muitos desses conceitos são notavelmente instigantes, pois Michel Foucault foi um pensador à frente de seu tempo, especialmente por meio de seus diagnósticos, conjecturas e formas singulares de interpretar o mundo e a ciência.

Na tentativa de relacionar sua teoria às políticas públicas voltadas ao ensino de História, sejam aquelas já implementadas, em desenvolvimento ou com potencial de impactar esse campo, realizamos uma categorização com base em palavras-chave extraídas da teorização foucaultiana. A seguir, apresentamos as discussões associadas a essas categorias, conforme o Quadro 16.

Quadro 16 – Políticas Públicas e as Teorias de Foucault

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	TEORIAS DE FOUCAULT POR MEIO DA NOSSA INTERPRETAÇÃO
2000- PCNEM- Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.	Governamentalidades - verdade
2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e a Cultura Afro- Brasileira e Africana.	Biopoder – biopolítica
2008 - Lei nº 11.645, de 10 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”	Biopoder-biopolítica
2015- Lançamento da Base Nacional Comum Curricular	Genealogia do poder – Governamentalidades

⁹ Cordel da autora: Maria de Fátima Coutinho, professora e poetisa-Projeto Viva o Cordel da FUNCESP, Campina Grande-PB, agosto de 2002. Da luta do povo nasce uma escola em Santa Rosa. A autora é professora de Literatura Brasileira, cordelista e autora de vários trabalhos em cordel.

(BNCC) - Portaria 592, de 17/6/2015.	
2017 - Lei nº 13.415/2017-17/2/2017- Altera a LDB e cria o Novo Ensino Médio.	Genealogia do poder – Governamentalidades
2018 - BNCC- Ensino Médio- 14/12/2018.	Genealogia do poder – Governamentalidades

Fonte: MEC, (2022) e as teorias de Foucault. Criado pela autora (2023).

Os Parâmetros Curriculares para o ensino de História possuem a mesma perspectiva educacional nas modalidades de ensino que foram implantados. Conforme discute Veloso (2012, p.105), “[...] a aprendizagem situada (contextualizada) é associada, nos PCNs, à preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato”.

Nesse contexto, Saliba (2009) discorre sobre a proposta dos PCNs tratar no ensino de História, que incluía o retorno das biografias dos grandes nomes e, nesse sentido, cabia ao professor o desafio de transformar informações em conhecimento efetivamente significativo para os estudantes, promovendo um ensino que favorecesse a compreensão crítica e contextualizada dos conteúdos.

No entanto, como ser significativo, se a reflexão sobre o documento ainda se centrava em figuras ilustrativas como sendo de importância, conforme destacam os autores? O Documento é contraditório, propõe algo inovador, mas não consegue colocá-lo em prática, uma vez que, nas referências para o ensino de História, a perspectiva do ensinar, ainda é de dominação, sem dar vez e voz aos estudantes, mas permanecendo na monotonia, isto é, o Documento propõe, não consegue efetivar e recai sobre o professor o fazer diferente, o tornar verdadeiramente significativo.

Os PCNs apresentam preocupações que nos parecem consonantes com as questões levantadas por Rüssen (1980), quando nos fala da importância dessa construção de identidades associada às formas de “agir no mundo” (experiências históricas, interpretações, orientações...). Essas argumentações serão tratadas, posteriormente, por Bittencourt (2009) em relação ao ensino de História.

Os conteúdos ensinados apresentavam uma forte preocupação com seus impactos na vida prática, o que dependeria, em grande medida, de como os/as diferentes docentes iriam articular esses conteúdos com as vivências de seu alunado.

O Documento dos Parâmetros sobre a disciplina de História foi entendido como a carta de intenções governamentais sobre a disciplina, configurando um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial,

o conhecimento educacional, construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial.

Segundo os autores Rüsen (1980), Bernstein (1998), Lopes (2002), Saliba (2009) e Veloso (2012), no que se refere aos PCNs do ensino médio, mesmo considerando que muitos professores tiveram acesso ao documento com desinteresse ou descrédito, chegando, por vezes, a guardar os volumes sem utilizá-los, é difícil afirmar que houve, de fato, uma análise crítica dos Parâmetros Curriculares de História nas escolas.

Ao pensarmos nos PCNs como uma política pública educacional e, a partir da análise de Foucault, proferida na aula de 1º de fevereiro do ano de 1978, nós consideramos que se enquadra na reflexão teórica nos discursos da governamentalidades, uma vez que Foucault afirmou que nunca se governa um Estado, nunca se governa um território ou uma estrutura política.

Em relação ao governo buscar a melhoria da educação por meio dos PCNs na reflexão das governamentalidades, esse processo ocorre por meio da mediação de relações, as quais de fato são o elemento que deve ser regido, visando a atingir várias estâncias e almejando sempre as melhorias, embora estas nem sempre sejam atingidas. Nas governamentalidades (homens e as coisas), “[...] há uma continuidade desta governança, exercendo o poder de forma massiva. Quem são governados são sempre as pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (Foucault, 2008, p.164). Em sua aula, Foucault conceitua a governamentalidade, em três etapas: a primeira:

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 2008, p. 143).

Observa-se que o autor, em suas análises, afirma que são as instituições que exercem a governamentalidade, tendo como alvo principal a população, a qual é conduzida a acatar orientações e normas sem espaço efetivo para o questionamento.

O Documento dos PCNs, considerando-se um orientador da prática pedagógica, foi um instrumento que direcionou o fazer dos professores em sala de aula. Certamente, foi posto, definido, organizado em gabinetes, ou seja, o documento governa homens e coisas, determina o que seja executado, porém não oportunizou discussões de execução ou não, visto que deveria ser somente acatado e cumprido.

Considerando as reflexões do autor, percebemos que, para ele, “[...] a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo’ sobre todos os outros - soberania,

disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo” (Foucault, 2008, p. 143).

As citações do Documento dos PCNs demonstravam as intencionalidades do documento oficial, que já endereçava para uma base nacional comum e a tornava necessária:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (Brasil, 1998, p.9).

A citação já indica que as demandas educacionais daquele período estavam relacionadas à garantia dos direitos dos estudantes. No entanto, como ocorre com grande parte das políticas públicas educacionais instituídas, a responsabilidade por sua execução recai, majoritariamente, sobre os professores e as escolas. Constatamos, porém, a existência de docentes sem formação adequada e sem acesso às ferramentas necessárias, além de instituições escolares que carecem de melhorias físicas e estruturais para acolher e efetivar as políticas propostas.

O desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai ocorrer na medida em que cada escola os torne seus. Por isso, será preciso operacionalizar os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais no projeto educativo de cada escola, peça fundamental de seu bom funcionamento (Brasil, 1998, p.10).

Determinam-se as políticas e, geralmente, os maiores interessados não participam da construção, em contrapartida, de forma sutil, fazem com que a escola admita que aquela política seja dela, instituída por ela e não de forma impositiva pelo governo.

Portanto, há suas intencionalidades no referido Documento, ou seja, uma manipulação do todo em que as pessoas que estavam naquele período na função de professor e coordenador pedagógico nas redes de ensino passam a serem governados e dominados por um documento que norteava a prática e ainda exigia de cada secretaria de educação relatórios das práticas e das formações fornecidas aos professores, e estes as práticas das salas de aula.

Na terceira definição, Foucault afirma que “[...] por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (Foucault, 2008, p. 144).

As políticas educacionais são frequentemente determinadas sem a participação efetiva dos principais interessados. De forma sutil, no entanto, essas políticas acabam sendo

incorporadas pelas escolas como se fossem fruto de suas próprias decisões, e não impostas externamente pelo governo.

Nesse sentido, é possível identificar intencionalidades no referido documento, revelando um processo de manipulação mais amplo. Os profissionais que atuavam, à época, como professores e coordenadores pedagógicos nas redes de ensino passaram a ser governados e subordinados por diretrizes que não apenas orientavam a prática pedagógica, mas também exigiam das secretarias de educação relatórios sobre as ações desenvolvidas, tanto as formações oferecidas aos docentes quanto as práticas implementadas em sala de aula.

Concordamos com o autor no exemplo que ele apresenta sobre o Estado administrativo na Idade Média, pois é possível estabelecer um paralelo com os dias atuais. O Estado continua a exercer a governamentalidade sobre os profissionais da educação, reforçando a presença do poder nessa relação. Para Foucault, esse poder não se limita à dicotomia entre dominador e dominado, mas se manifesta, sobretudo, nas pequenas relações cotidianas. Nesse sentido, os próprios profissionais em sala de aula, muitas vezes sem perceber, reproduzem essa lógica de governamentalidade com seus estudantes, exercendo formas sutis de controle e normatização das condutas.

Para Foucault:

o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos há uma apropriação, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos, que se desvenda nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade” (Foucault, 1987, p.26).

Na concepção do autor, o poder é visto como uma relação de forças e estas não estão estáticas em uma figura, mas nas relações que ocorrem entre os indivíduos e, desejando ou não, estão sempre atuantes.

Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de História, desde sua implantação no Brasil, foram apresentados como uma “verdade necessária”, ainda que, por muitos, tenham sido criticados, sobretudo pelo fato de que, em outros países, esse tipo de documento já era considerado ultrapassado. Mesmo assim, as instituições de ensino, a começar pelo Ministério da Educação (MEC), sustentaram sua adoção como uma necessidade, ou seja, uma “verdade” cuja implantação representaria um avanço positivo para a educação brasileira.

Sobre essa “verdade”, Foucault (1979, p.11) destaca como relações de poder. No texto, ele responde ao questionamento sobre o papel do intelectual que, inicialmente, era o escritor, mas podemos considerar os profissionais que se especializam em alguma área do conhecimento. O referido autor destaca a crise das universidades e passa a tratar sobre a verdade desses

intelectuais e que a verdade tratada pode ser considerada uma verdade que se adequa para outras análises, tais como: “creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder”. Ademais, Foucault afirma “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças às múltiplas coerções e neles produz efeitos regulamentados de poder”.

As afirmações do autor sobre a verdade, segundo nossa análise, tornam ainda mais evidente a “verdade” construída em torno da necessidade da implantação dos PCNs, fica mais evidente, quando ele argumenta sobre as verdades na sociedade e que cada sociedade de cada período da história terá uma política geral como verdades, ou seja, “[...] os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (Foucault, 1979, p.12).

De maneira geral, a concepção de verdade discutida por Foucault se manifesta em todos os campos de atuação de nossa sociedade, e torna-se ainda mais evidente na contemporaneidade, em que, com o acesso de grande parte dos sujeitos às tecnologias de comunicação, as *fakes news* passaram a ser consideradas verdades incontestáveis. Nesse cenário, é possível observar que determinados governos utilizaram discursos contraditórios como verdades oficiais, e, para seus adeptos, tudo o que era veiculado constituía uma “verdade absoluta”. Esse fenômeno compromete o desenvolvimento do senso crítico da população e evidencia os mecanismos de poder implicados na produção e legitimação da verdade.

Foucault (1979, p. 14) afirma que “[...] a verdade está circularmente ligada ao sistema de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem, passando a ser ‘regime da verdade’”. O mais intrigante nessas colocações de Foucault é que, quando atuamos nos sistemas de ensino, em todas as funções, frequentemente percebemos essas ‘verdades’ infiltrando-se em nossa fala e nossas ações, visto essas verdades serem exercidas a partir de relações de poder. Agimos e tomamos decisões que contrariam nossas convicções pessoais apenas para responder a essas “verdades”, que, na realidade, não passam de imposições do sistema sob a lógica do poder.

Seguindo as análises em relação ao Quadro 16, abordamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira, Africana e indígena (2004, 2008).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicadas em 2004, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, um dos principais objetivos do documento era promover a reparação histórica no que diz respeito à educação da população negra. O texto valoriza a formação educacional e a permanência com êxito desses estudantes no sistema de ensino, até sua inserção na formação profissional. Além disso, estabelece a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História da África e das culturas

afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica, como uma estratégia para combater o preconceito racial por meio da educação.

Em contrapartida, Brasil (2004, p.14) afirmou que, para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, “[...] é preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade imposta a outros. Então decidiu-se que sociedade queremos construir daqui pra frente”.

Conforme Clemêncio (2016), o mito da democracia racial foi construído a partir de um discurso que envolvia brancos, negros e indígenas, encobrando, no entanto, a realidade da discriminação racial. Essa discriminação permanece presente e latente em nossa sociedade, mesmo em um país constituído historicamente por esses três grupos étnico-raciais. A partir das lutas e pressões do Movimento Social Negro, em defesa de uma educação não eurocêntrica e antirracista, conquistou-se, em 2003, a aprovação da Lei nº 10.639, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.:

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (Brasil, 2008).

No entanto, passados 20 anos da referida Lei, com Presidentes da República e Ministros da Educação, com visões e interpretações da sociedade com diversos vieses, podemos afirmar que a referida Lei tem sido colocada em prática nas escolas? Houve mudança na educação das pessoas frente às questões do preconceito racial e da valorização da história da África?

Na mesma perspectiva da Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, incluiu, no currículo oficial da educação básica, o ensino da história e cultura dos povos indígenas, propondo o reconhecimento das violências simbólicas e da desvalorização histórica produzidas pela narrativa da história oficial. A Constituição Federal de 1988 já assegura a proteção aos povos indígenas, a seus territórios, culturas e direitos fundamentais. Entre esses direitos, destaca-se o acesso à educação específica e bilíngue, bem como o reconhecimento da importância histórica desses povos na formação do Brasil. A esse respeito, Apolinário e Amorim (2021, p. 2) apresentam um estudo relevante que “[...] vai ao encontro da perspectiva de uma história decolonial que segue evidenciando as lutas, violações, conquistas de direitos dos homens e mulheres indígenas no passado com o olhar no presente.”

Enquanto no ano de 2004 a legislação tratava especificamente das questões relacionadas aos povos afro-brasileiros e à história dos povos africanos, a alteração promovida em 2008 ampliou esse escopo, incorporando também as questões indígenas às diretrizes curriculares, reconhecendo sua relevância histórica e social no processo educacional.

Há de se lembrar que tanto os povos indígenas quanto os negros, embora amparados pela Constituição Federal de 1988, necessitaram da criação de leis subsidiárias — como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 — em razão da invisibilização histórica e da ausência de reconhecimento, por parte da sociedade e do próprio Estado, da importância cultural e histórica desses grupos. Se, por um lado, reconhecemos o papel do governo na formulação dessas leis, por outro, é necessário criticar sua atuação pela não efetivação do que está previsto na Carta Magna. Ressaltamos, ainda, que foram as pressões dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro e o Movimento Indígena, que impulsionaram a criação dessas legislações, evidenciando que os avanços legais foram fruto da mobilização social e não de uma ação espontânea do Estado.

Sem dúvida, a educação pode mudar a concepção e interpretação da sociedade faz de si mesma, contribuindo para a construção de uma realidade mais justa e igualitária. No entanto, ao refletirmos sobre a legislação que propõe uma educação voltada ao reconhecimento dos negros e indígenas como sujeitos históricos e agentes formadores da sociedade brasileira, surge o questionamento: o que Michel Foucault argumentaria sob essa perspectiva? A partir de nossa análise, o Biopoder será a fundamentação norteadora da teorização do autor.

Quadro 17 – O poder e as relações étnicas raciais no Brasil

Poder disciplinar	Biopoder	Relações étnicas no Brasil
Indivíduos-corpo	População	Negros e Indígenas
Corpo	Vida	Vida dos povos
Anatomia política do corpohumano	Biopolítica da espécie humana	Leis
Individualização	Massificação	Ordenamento
Disciplina	Regulamentação	“Defesa, proteção”
Vigilância	Regulação	Controle
Maximização da força	Otimização da vida	Reconhecimento dos direitos
Sociedade disciplinar	Sociedade de normalização	Sociedades regulamentadas pelo Governo
Norma	Norma	Leis

Normalização	Normalização	Legalização dos direitos constituídos
Organo-disciplina da instituição	Biorregulamentação pelo Estado	Estado assume a discriminação perpetuada por séculos
Instituições: escolas, oficinas, hospitais, prisões.	Mecanismos reguladores estatais	Grupo social
Treinamento individual	Equilíbrio global	Organização social e política
Ciências humanas	Ciências exatas e biológicas: estatística, biologia	Reordenamento jurídico, não ação efetiva.

Fontes: Foucault (1999); Siqueira (2021) e análise da autora (2023).

No Quadro 17, utilizamos as análises e conceituações de Foucault (1999) e Siqueira (2021), ambos abordando as noções de poder disciplinar e biopoder. Além disso, acrescentamos uma reflexão sobre as legislações educacionais que garantem o ensino da história e da cultura dos povos negros e indígenas. Em nossa leitura, a coluna dedicada ao biopoder estabelece uma relação pertinente e concreta com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Dessa forma, o biopoder configura-se como o fundamento analítico central proposto por Foucault para desconstruir os paradigmas tradicionais sobre o exercício do poder nas relações sociais, especialmente no contexto educacional.

Foucault ministrou cursos e palestras. No ano de 1978, atuou com o Curso Segurança, Território, População e destacou: “[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (Foucault, 2008, p.3).

Ao revisitarmos a história da formação do povo brasileiro, observamos a presença dominante dos brancos europeus, que, ao invadir as terras que hoje compõem o Brasil, estabeleceram-se como posseiros e entraram em conflito direto com os povos originários, os indígenas, legítimos habitantes e guardiões desses territórios. Paralelamente, trouxeram, em condição de escravidão, africanos forçados a exercer a função de mão de obra produtiva. Desde o período colonial, a história oficial tem conferido centralidade à figura do europeu como protagonista, construindo uma narrativa baseada nos chamados “grandes homens”, em geral brancos e masculinos, reforçando uma visão eurocêntrica, patriarcal e excludente. Esse cenário se articula com a teoria do biopoder de Michel Foucault, que compreende o poder de gerir e controlar os corpos e as populações, inclusive decidindo sobre quem deve viver e quem pode morrer. Nesse contexto, indígenas e negros foram historicamente submetidos a dispositivos de

dominação e exclusão, marcados por práticas de controle, silenciamento e apagamento, característicos da lógica biopolítica de produção de subjetividades e hierarquização social.

A história do Brasil e suas microrrelações étnicas e sociais revelam um processo contínuo de autorização simbólica e prática de extermínio de negros e indígenas. A sociedade colonial utilizou-se, de maneira explícita, do biopoder, conforme discutido por Michel Foucault, decidindo sobre a vida e a morte desses corpos desde o início da colonização, em 1500. Esse poder de extermínio, historicamente e socialmente construído, é profundo e estrutural. O biopoder e a biopolítica foram instrumentalizados para tornar tais ações legítimas e aceitáveis, funcionando como expressões efetivas do exercício do poder.

Segundo Foucault, o poder não está concentrado em uma única instância ou pessoa: ele circula, produz efeitos, é dinâmico e se manifesta nas relações cotidianas. O indivíduo não é apenas aquele que exerce ou sofre o poder, mas é, sobretudo, o espaço em que o poder opera. Diferente de concepções tradicionais, o poder não é uma posse, mas sim um conjunto de estratégias, e, paradoxalmente, sem estrategistas definidos. Trata-se de um mecanismo que se impõe pelas relações sociais, sustentando práticas de dominação, controle e normalização.

O biopoder, enquanto estratégia de exercício do poder, atua na gestão das populações por meio da produção e uso de dados estatísticos sobre determinados grupos sociais e situações históricas, como é o caso dos povos negros e indígenas. Em paralelo, observamos o papel da ciência biológica como instrumento de regulação das demais áreas do saber, favorecendo políticas públicas que, muitas vezes, massificam essas comunidades. É o que se verifica, por exemplo, em relação aos povos indígenas, aos afrodescendentes e às comunidades quilombolas (Siqueira, 2021; Foucault, 1999).

Sob a perspectiva foucaultiana, o discurso científico adquire relevância como ferramenta política de governo, configurando o que se denomina biopolítica, ou seja, mecanismos de controle e segurança sobre a população. Segundo Siqueira (2021, p. 3), “[...] a regulamentação do biopoder e seu fazer viver, na medida em que toda regulamentação proposta por mecanismos biopolíticos tende a elevar as multiplicidades administradas à média referencial estabelecida estatisticamente e ao padrão de normalidade que é seu efeito”.

Para Foucault, o biopoder opera por meio da tríade análise–regulamentação–normalização, aplicando-se diretamente ao caso das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Tais legislações oferecem diretrizes curriculares voltadas ao ensino de História que contemplem e valorizem a África, sua cultura, bem como a história e a cultura dos povos indígenas. No entanto, sua implementação também pode ser lida como uma tentativa do Estado de

regulamentar a precarização histórica a que essas populações sempre estiveram submetidas, utilizando a norma para suavizar a exclusão acumulada.

Além disso, Foucault destaca que a biopolítica enxerga a população como um problema político. A distorção dos fatos históricos, especialmente no que se refere à invisibilização dos povos negros e indígenas, contribui para que esses grupos não sejam reconhecidos como parte fundamental da construção da nação brasileira, mas sim como problemas. Como afirma Foucault (1999, p. 293): “[...] como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder”.

Ao nos referirmos à anátomo-biopolítica do corpo, refletimos sobre como o biopoder se inscreve tanto nos corpos sociais dos indígenas e negros quanto nas relações de poder entre o Estado e a historicidade desses povos.

Seguindo essa análise, o Quadro 22 apresenta elementos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2015, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. A partir dessa publicação, inaugura-se um novo momento de debates e tensões entre professores, o Ministério da Educação (MEC) e pesquisadores educacionais, em torno da proposta de unificação de um currículo mínimo e nacional para a educação básica.

Na perspectiva de integralizar as reflexões de Michel Foucault, refletimos sobre a Base Nacional Comum Curricular implantada nas escolas brasileira, no período de 2015 a 2022, com foco no ensino de História, em que centram dois conceitos da teorização: a Genealogia do poder e a Governamentalidade. Já abordamos a governamentalidade no início das discussões, quando tratamos sobre os PCNs. Desse modo, ela merece adentrar nestas discussões, segundo nossa interpretação.

Retomando as discussões do Quadro 17, podemos definir a governamentalidade, segundo Foucault, como a arte de governar por meio da condução das condutas, não de forma impositiva e direta, mas por meio de práticas sutis, táticas e, ainda assim, dominadoras. Trata-se de um modo de exercer o poder que atua sobre populações, grupos e indivíduos, em estreita relação com o território, o espaço geográfico, os dados, as estatísticas e os indicadores. Nessa lógica, os sujeitos são levados a aprender a cuidar de si, incorporando normas e comportamentos esperados pelo sistema. A genealogia do poder, enquanto método de análise da proveniência histórica dos discursos e práticas, situa-se no ponto de articulação entre o corpo e a história. Nesse sentido, Foucault (1993, p. 22) afirma que a governamentalidade deve revelar “o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo”, evidenciando como o poder se inscreve nas dimensões mais íntimas e materiais da existência.

As teorizações de Michel Foucault, especialmente a partir dos conceitos de governamentalidade e genealogia do poder, revelam a atuação de um governo estrategicamente articulado. Mesmo diante de um número expressivo de educadores e demais profissionais da área contrários à política do Ministério da Educação (MEC) quanto à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Estado lançou mão de mecanismos sutis de controle. Por meio da governamentalidade, organizou, direcionou e manipulou discursos e práticas até consolidar a implementação da Base, sem assegurar um processo efetivamente democrático de debate e participação coletiva.

Nesse contexto, a genealogia do poder complementa a análise ao evidenciar como tais ações governamentais foram legitimadas sob o discurso de uma suposta vontade popular. As designações políticas que sustentaram a construção da BNCC apresentaram-na como uma decisão amplamente aceita e construída pelo ‘povo’. No entanto, a maioria dos estudos e pesquisas demonstra que esse processo careceu de participação efetiva dos educadores, com a ausência de debates significativos e instâncias reais de deliberação. A construção da Base, portanto, revela-se menos como resultado de um pacto social e mais como uma estratégia de normatização conduzida por interesses estatais sob a lógica do poder.

Com a finalidade de ilustrar os dois parágrafos anteriores, apresentamos um dossiê publicado em 2022 sobre a BNCC, na Revista Humanidades e Inovação, editada no Estado do Tocantins, região amazônica. Os artigos reunidos no dossiê trazem as concepções de diversos pesquisadores acerca da Base Nacional Comum Curricular, com foco específico nesse Estado, lócus desta pesquisa doutoral.

Destacamos, nesse contexto, a contribuição dos pesquisadores Gonçalves e Coelho (2022), do Estado do Pará, cuja pesquisa teve como objetivo analisar a literatura especializada disponível na plataforma SciELO, produzida entre os anos de 2015 e 2020, sobre o ensino de História e a BNCC. Os autores constataram que o ensino de História constitui o eixo central da análise, sendo o recorte temporal justificado “[...] por ser privilegiado em relação à construção, aos desdobramentos e à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ocasionou a reestruturação de todo o cenário educacional brasileiro, inclusive do ensino de história” (Gonçalves; Coelho, 2022, p. 185).

De maneira geral, a pesquisa aponta que a BNCC representa um retrocesso para a educação brasileira e possui um caráter alinhado ao neoconservadorismo, especialmente no que diz respeito ao ensino de História. Os autores destacam que a Base atende a interesses de grupos conservadores e empresariais, desconsiderando os protestos da categoria docente. Afirmam, ainda, que o documento compromete a autonomia pedagógica do professor em sala de aula. A

pesquisa também apresenta severas críticas ao Novo Ensino Médio, entendido como uma consequência negativa direta da implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Nesse mesmo dossiê, os autores Souza e Rocha (2022), professores atuantes no Estado do Tocantins, sendo a primeira vinculada à Secretaria de Educação (SEDUC-TO) e o segundo à Universidade Federal do Tocantins (UFT), desenvolveram um estudo sobre a formação docente. O objetivo foi analisar a inserção dos ideais neoliberais nas políticas de formação de professores no território tocantinense, como reflexo das políticas educacionais implementadas em nível nacional. Os autores relacionam tais políticas à necessidade de adequação da formação docente aos pressupostos do projeto neoliberal, que também abrange o currículo da educação básica.

O estudo traz relevantes críticas em torno da formação de professores, permeada pelas orientações da BNCC, os autores tratam da formação de professores de maneira geral, a qual reproduz os ditames neoliberais no fazer da escola. E destacam que “[...] a elaboração/reelaboração do currículo torna-se necessária para que os parâmetros da formação do aluno e do professor atendessem às perspectivas do mercado [...]”, uma visão totalmente distorcida de como se deve proceder a formação dos profissionais da educação (Souza, Rocha, 2022, p.22). Diante disso, houve um “Manifesto Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica” (Anped, 2020, p. 01), em que há manifestação de apoio das instituições:

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Pesquisas e Pós-graduação em Educação (Anped); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca); Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor (Forparfor); Fórum Nacional de Coordenadores 23A Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n.22 23 Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica (FORPIBID RP); Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Sociedade Brasileira de Educação matemática (SBEM); Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ).

Com base em Souza e Rocha (2022) e nos demais autores referenciados na pesquisa, torna-se evidente que a BNCC não tem atendido de forma satisfatória às demandas da formação docente, sobretudo no que se refere aos elementos essenciais para a promoção de uma prática pedagógica qualificada e ao aprimoramento do processo de ensino. De modo geral, o estudo ecoa críticas já presentes em outras produções acadêmicas sobre o papel da BNCC na educação nacional e expõe “[...] uma subordinação dos documentos normatizadores da educação aos

interesses do mercado, que defendem uma formação mais aligeirada e pragmática, tanto para professores como para os estudantes da educação básica” (Souza e Rocha, 2022, p. 24).

Dando continuidade às análises do dossiê, Rodrigues e Silva (2022) apresentam uma pesquisa cujo objetivo é analisar a percepção de estudantes e professores acerca das competências e habilidades previstas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular, com foco na promoção do protagonismo juvenil. O estudo foi realizado com professores dessa área de conhecimento, atuantes no Centro de Ensino Médio Tiradentes, localizado em Palmas (TO), e com estudantes do ensino médio da mesma instituição. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos via Google Forms.

Os autores discutem o componente curricular de História, destacando que ele exerce um papel mediador na comunicação entre o sujeito e as questões econômicas, culturais, políticas e sociais resultantes dos eventos históricos da humanidade, sendo fundamental para a compreensão das temáticas contemporâneas. Essa mediação ocorre como forma de “[...] provocar o estudante no sentido de perceber-se como sujeito da sua própria história, alinhando os conhecimentos históricos ao seu projeto de vida” (Tocantins, 2021, p. 29).

O estudo conclui que o protagonismo juvenil pode ser percebido pelos professores de diferentes maneiras, como nas atitudes, nas atividades escolares e na forma de comunicação dos estudantes, sendo frequente a atribuição de avaliações positivas a esses comportamentos. De modo significativo, foi constatado que a maioria dos alunos se reconhece como protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Os autores ressaltam, contudo, que a temática do protagonismo juvenil ainda constitui um campo que carece de maiores investigações, apresentando lacunas e desafios que precisam ser superados.

Segundo a pesquisa de Queiroz *et al.* (2022), ao analisarmos o artigo, observamos que os dados apresentados são bem estruturados e contemplam diversos indicadores relacionados à aprovação do documento do Novo Ensino Médio nos estados, organizados por região. O estudo também destaca a relação entre a BNCC e os materiais didáticos utilizados, apresentando, de forma conclusiva, aprendizagens significativas, acompanhadas de análises e críticas consistentes. Dentre elas, os autores ressaltam que as políticas públicas voltadas ao Novo Ensino Médio exigem um “[...] planejamento que precisa ser bastante criterioso, considerando todas as dimensões, os aspectos e os requisitos necessários para implementação da política” (Queiroz *et al.*, 2022, p. 52).

Sob essa ótica, os autores destacam, ainda, que houve um descompasso na elaboração dos documentos estaduais anteriores à aprovação da BNCC, além de uma falta de sintonia entre

os entes federados, o que comprometeu a cooperação e o apoio mútuo. Essa situação evidencia uma fragmentação das políticas públicas educacionais voltadas ao ensino médio, fragilizando o processo de implementação da reforma.

Os autores Silveira e Freire (2022) apresentam uma reflexão crítica sobre o componente Projeto de Vida, analisando os limites e as possibilidades desse elemento curricular, bem como sua relação com o protagonismo juvenil no contexto do Novo Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, que discute a inserção do Projeto de Vida e do Protagonismo Juvenil como componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. Esses componentes integram a parte diversificada do currículo e são ofertados com duas aulas semanais por série, totalizando uma carga horária anual de 240 horas.

Segundo os autores, seguindo o documento da SEDUC, o Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil abarcam as dimensões: pessoal, cidadã/social e profissional. Em relação à temática do estudo, os autores tecem um importante comentário, que, de certa forma, aponta as mazelas e fragilidades da proposta que atende hoje o Novo Ensino Médio:

Isso abre brechas para que seja apresentada aos estudantes como uma espécie de autoajuda, uma aula de coach e/ou um retalho de abordagens derivadas de quaisquer tipos de conhecimento, inclusive do senso comum (experiências pessoais). Ou seja, a proposta do MEC, validada pela Seduc-TO, estabelecida na estrutura curricular, não traz bases teórico-metodológicas e pedagógicas sólidas, considerando aqui os limites do componente curricular (Silveira, Freire, 2022, p.79).

Diante desse contexto, os autores denunciam a ausência de fundamentos pedagógicos consistentes que orientem a prática docente. Essa crítica revela um risco importante: ao invés de promover a formação crítica e emancipadora dos estudantes, o componente pode se tornar um espaço esvaziado de sentido educativo, desconectado das reais necessidades formativas da juventude.

Nesse sentido, como encaminhamento propositivo, os autores recomendam que a SEDUC reveja a forma das unidades de ensino atuarem com o projeto de vida e o protagonismo e finalizam recomendando que o “ensino conceda formação sobre projetos integradores que abarcam nas áreas de conhecimentos, incentivando a criação de projetos de vida e ao protagonismo, destinados ao compromisso social, político, ambiental, sem alienação e passividade frente ao mercado de trabalho”.

Em continuidade às reflexões apresentadas ao longo do dossiê, o artigo final, de autoria de Cerqueira e Lyra-Silva (2022), tem como objetivo realizar uma breve abordagem sobre o processo de construção e fundamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual é compreendida como um projeto educativo alinhado aos ditames dos ideais neoliberais e

voltado aos interesses do mercado capitalista. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, conforme afirmam os próprios autores.

O artigo cumpre o que se propõe, percorre o processo de construção da BNCC e ressalta que os educadores devem compreender o papel desse documento, uma vez que se trata de um projeto educativo orientado por ideias neoliberais e carregado de intencionalidades. Seu propósito, segundo os autores, não se alinha a uma proposta de educação emancipadora, crítica e voltada à formação de sujeitos éticos e humanizados.

As análises apresentadas anteriormente revelam os resultados de pesquisas recentes desenvolvidas no Estado do Tocantins acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto no âmbito do ensino fundamental quanto do ensino médio. Os estudos apontam críticas contundentes que vão desde a forma como os documentos foram organizados, passando pelas fragilidades nas formações ofertadas aos profissionais da educação, até a evidente desvalorização da área de Ciências Humanas no novo arranjo curricular.

Os apontamentos abordados pelos autores configuram, de forma comprovada, o que conceitua Michel Foucault, quando trata das relações de poder e nós exibimos os conceitos de governamentalidades e genealogia do poder, os quais podem ser relacionados ao contexto de implantação do Novo Ensino Médio.

Consideramos que ambos os conceitos podem ser enquadrados nas análises da BNCC, uma vez que a origem e a construção da Base apresentam uma genealogia marcada pela prepotência, pela ausência de análise crítica e pela falta de diálogo em seu processo de elaboração. Ou seja, trata-se da perpetuação de uma genealogia de poder e das relações de dominação estabelecidas nesse contexto. Desse modo, fortalece-se, por meio da governamentalidade, uma forma sutil de governar, induzindo as pessoas a aceitarem tais decisões governamentais e políticas como necessárias e corretas.

Essa lógica está profundamente alinhada com a análise de Foucault (2008), que ao refletir sobre a busca humana pela felicidade, questiona de que forma essa aspiração universal pode ser efetivamente alcançada e compartilhada por todos, especialmente em contextos marcados por relações de poder e coerção. Para o autor, o modo contemporâneo de governar se distancia da imposição autoritária direta e passa a operar por mecanismos mais sutis de regulação, baseando-se na ideia de que o bem coletivo advém da conduta autônoma de indivíduos guiados por seus próprios interesses. Nesse sentido, ele observa:

Não mais, justamente, da intervenção autoritária do Estado que vai regulamentar, sob a forma da polícia, o espaço, o território e a população. O bem de todos vai ser assegurado pelo comportamento de cada um, contando que o Estado, contando que o governo saiba deixar agir os mecanismos de interesse particular, que estarão assim,

por fenômenos de acumulação e de regulação, servindo a todos (Foucault, 2008, p. 466).

As palavras do autor revelam uma crítica ao modo como o poder moderno se transforma e se torna cada vez mais invisível, ao mesmo tempo em que se infiltra nas práticas cotidianas dos sujeitos. Ao discutir a busca pela felicidade, tema caro à humanidade, Foucault (2008) questiona como essa aspiração pode ser instrumentalizada dentro de uma lógica de governo que abandona a coerção direta e passa a operar por meio da regulação dos comportamentos individuais. O foco desloca-se para a conduta de cada indivíduo, com o Estado assumindo o papel de mero facilitador dos mecanismos de interesse particular. A promessa de bem-estar coletivo passa, então, a depender da liberdade de mercado e de uma racionalidade individual, como se a soma dos interesses privados naturalmente resultasse no bem comum.

No entanto, segundo o autor, essa racionalidade política, típica do neoliberalismo, encobre relações de poder e coerção ainda presentes. A felicidade, nesse contexto, deixa de ser um direito coletivo assegurado por políticas públicas emancipadoras e torna-se uma responsabilidade individual, acessível apenas àqueles que conseguem se adequar às normas produtivas, competitivas e autorreguladoras do sistema.

Esse olhar é especialmente pertinente quando se pensa em políticas educacionais como a BNCC, que, sob o discurso da neutralidade técnica, reproduz e reforça esse tipo de governamentalidade, deslocando o foco da coletividade para a responsabilização individual e naturalizando desigualdades estruturais.

Entendemos, então, que a reflexão foucaultiana permite desvelar as sutilezas das novas formas de controle e de regulação presentes nas políticas públicas contemporâneas, como a BNCC. Ao transferir para os indivíduos a responsabilidade pelo bem coletivo, inclusive pela própria felicidade, o Estado se isenta de promover transformações estruturais, reforçando um modelo de sociedade baseado na competição, na padronização e na meritocracia. Em vez de garantir direitos por meio da ação pública, aposta-se na autorregulação dos sujeitos, mascarando desigualdades sob o ideal de liberdade e eficiência. Cenário em que compreender esses mecanismos é mister para que educadores e pesquisadores possam resistir a uma educação domesticadora e reafirmar o compromisso com práticas pedagógicas emancipatórias, críticas e socialmente comprometidas.

Nesse contexto, é importante destacar que compreendemos a felicidade como uma possibilidade coletiva que poderá, um dia, ser efetivamente alcançada por todos, quando a humanidade estiver mais evoluída em termos de empatia e solidariedade para com os

semelhantes, e quando forem implementadas, em escala global, políticas de governo voltadas ao bem comum, em vez de políticas de Estado marcadas por interesses pontuais e excludentes.

Na subseção seguinte, trazemos as discussões em torno da ANPAE e ANPUH: Ensino de História e as relações de poder, ampliando as discussões já apresentadas por Michel Foucault.

4.3 ANPAE e ANPUH: Ensino de História e as relações de poder

Do oprimido a cultura
Soube Paulo Freire ler
Traduzindo o ensinamento
Povo: ler e escrever
Libertador de seu povo
Porta voz de um tempo novo
De igualdade e saber¹⁰

4.3.1 Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Com 62 anos de existência, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma associação civil, de utilidade pública e de natureza acadêmica, atuante no campo da política e da gestão da educação. Agrupa pesquisadores, docentes e estudantes do ensino superior, dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino, professores, diretores de escolas e de outros espaços sociais de educação.

Fundada em 1961, a entidade recebeu inicialmente o nome de Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. Posteriormente, em 1971, passou a chamar-se Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar; em 1976, Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional; em 1980, Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação; e, finalmente, em 1996, adotou o nome atual: Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

Apesar dessas transformações históricas, a entidade sempre preservou sua identidade associativa, simbolicamente representada pela sigla ANPAE, cunhada pelos mestres fundadores, que permanece como marca irredutível de sua missão político-pedagógica, certificando sua autoria e confirmando o engajamento histórico de seu corpo associativo na construção do pensamento pedagógico e administrativo da educação brasileira (Sander, 2007).

¹⁰ Cordel de Allan Sales, Paulo Freire, estrela guia! Recife, 2003. Allan é músico, compositor e cordelista, natural do Crato no Ceará, radicado em Recife desde 1969, dedica-se desde 1997 à literatura de cordel, escreve sobre variados temas, sobre os políticos e humor são seus preferidos.

Segundo Sandre (2007), as discussões e os movimentos que resultaram na criação da associação contaram com o envolvimento de importantes educadores e pesquisadores, entre eles: Anísio S. Teixeira e Paulo de Almeida Campos, do Rio de Janeiro; Antonio Pithon Pinto, da Bahia; José Querino Ribeiro, Carlos Corrêa Mascaro e Moysés Brejón, de São Paulo; Lauro Esmanhoto, do Paraná; Lirêda Facó, do Ceará; Antonieta Bianchi, de Minas Gerais; Merval Jurema, de Pernambuco; Antônio Gomes Moreira Júnior, do Pará; e José Gomes de Campos, Padre Theobaldo Frantz, Irmão Faustino João e Francisco Schuch, do Rio Grande do Sul. A partir dos estudos e contribuições desses autores, ampliaram-se as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na década de 60/70, foram criados vários simpósios para debaterem as temáticas educacionais necessárias para implantar políticas públicas que atendessem à formação dos profissionais da educação. Na década de 90, outro momento importante da ANPAE foi a criação da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE). O lançamento dessa Revista, preparado por Benno Sandre e Maria Beatriz Luce, respectivamente, presidente e vice-presidente da ANPAE, foi aprovado em fevereiro, do ano de 1981, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

É importante destacar que o papel da ANPAE sempre foi buscar discutir e estreitar a relação entre as propostas de formulação de políticas educacionais e sua implantação efetiva nas instituições de ensino como um processo de gestão pública da educação. É nesse processo de construção que a ANPAE “[...] encontra atualmente um de seus grandes desafios para manter o ritmo da construção teórica de vanguarda em matéria de política e gestão da educação, enfocando-a na dimensão estruturante dos direitos humanos e da construção de cidadania na educação e na sociedade” (Sandre, 2007, p. 8).

Afirma Sander (2007, p. 9) que, quando se discute as produções intelectuais que subsidiam a formação dos profissionais e as discussões políticas que fortalecem a ANPAE, especialmente na primeira década do século XXI, “[...] revela que o campo educacional brasileiro continua sendo uma arena de encontros e confrontos em torno de políticas públicas e práticas de intervenção no cotidiano da gestão educacional, refletindo posições diferentes sobre a condição humana, a cultura e a educação”.

Entendemos que a finalidade da ANPAE é lutar pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos, ao longo de sua existência, por meio da participação na construção, execução e avaliação de políticas e práticas de gestão democrática. Nesse sentido, são objetivos da ANPAE, conforme seu Estatuto (2010): I – propiciar a convivência humana e promover a prática associativa no campo da educação; II – contribuir para a formação

continuada dos profissionais da educação; III – incentivar a realização e a difusão de pesquisas e experiências no campo da educação; IV – estimular e promover a cooperação e o intercâmbio de conhecimentos e experiências educacionais com outras instituições; V – fomentar e participar da ação político-pedagógica no âmbito da sociedade civil organizado (ANPAE, 2010).

A ANPAE também organiza as seguintes ações voltadas no cumprimento de sua missão: I - organização e realização de conferências, encontros, seminários, simpósios e congressos; II - promoção e realização de cursos e programas de formação continuada de professores e dirigentes educacionais; III - realização de estudos e pesquisas educacionais, tanto nacionais como internacionais; IV - publicação e distribuição de livros, revistas, cadernos, periódicos e boletins; V – implementação de projetos de cooperação e intercâmbio científico e cultural com entidades latino-americanas, iberoamericanas e interamericanas de política e gestão da educação. VI - Organização e participação de atos públicos, manifestos, declarações e pronunciamentos político-pedagógicos no âmbito da sociedade civil organizada (ANPAE, 2010).

Conclui-se que a referida associação possui experiência e atuação efetiva em ações voltadas para uma gestão da educação de qualidade, dentro de uma perspectiva de educação para todos, pautada em preceitos democráticos. A ANPAE tem se posicionado diante das decisões governamentais que influenciam a vida dos educadores e o desenvolvimento da educação brasileira, em todos os níveis e modalidades de ensino. Da mesma forma, oportuniza, por meio de congressos e seminários — nacionais e internacionais — espaços de produção e análise crítica das políticas educacionais brasileiras.

Portanto, a relação de poder existente entre a ANPAE e os profissionais da educação configura-se como uma relação pautada em sua postura social e missão institucional, exercendo influência legítima e sendo reconhecida pelo respeito e pelo posicionamento crítico diante das decisões que impactam a educação brasileira, ao mesmo tempo em que fomenta a produção de pesquisas no campo educacional.

4.3.2 Associação Nacional de História

A Associação Nacional de História (ANPUH) mantém uma atuação semelhante a da ANPAE e de outras associações voltadas para a temática da educação, com a especificidade de concentrar-se no ensino de História e nos docentes que atuam nessa área, em todos os níveis e modalidades de ensino. A referida associação foi fundada na cidade de Marília, no Estado de

São Paulo, em 19 de outubro de 1961. Desde sua criação, a entidade demonstrava a aspiração de profissionalizar o ensino e a pesquisa na área de História.

Segundo seu Estatuto (ANPUH, 2023), são objetivos da associação: desenvolver o estudo, a pesquisa e a divulgação do conhecimento histórico; promover a defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos; assegurar o livre exercício das atividades dos profissionais da História; representar essa comunidade profissional junto a instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, bem como a entidades científicas ou acadêmicas; promover o intercâmbio de ideias entre seus associados, por meio de reuniões periódicas e publicações; e expandir suas atividades por meio das seções estaduais. Além disso, cabe à ANPUH editar e publicar a Revista Brasileira de História, a Revista História Hoje, entre outras publicações compatíveis com seus objetivos institucionais.

Ao analisarmos o seu espaço na rede de comunicação, percebemos o grande alcance dessa Associação. Ela possui seções em vinte e três estados com núcleos estaduais, presentes em todos os estados brasileiros, conforme Figura 17 - ANPUH no Brasil.

Figura 18 – Localização das ANPUHs no Brasil



Fonte: <https://anpuh.org.br/index.php/secoes-estaduais> (2023).

A atuação da ANPUH nos estados constitui um indicador positivo de um movimento educacional comprometido com as políticas públicas voltadas para o ensino de História, para a valorização da disciplina, para a formação dos docentes e para o fortalecimento da História como campo de pesquisa e produção científica.

Uma das demonstrações de sua credibilidade está nos veículos de produção acadêmica que apoia, especialmente por meio de duas revistas científicas. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, um quadro com informações relevantes sobre essas publicações.

Quadro 18 - Revistas da ANPUH

Nome da revista	Endereço	Qualis	Foco	Data de criação
História Hoje	https://rhj.anpuh.org/RH/HJ/about	A	A Revista publica artigos, entrevistas, resultados de pesquisa e relatos de experiências de trabalhos que privilegiem a articulação entre História, Ensino de História e Formação Docente. Essa Revista visa a contribuir para as discussões desenvolvidas no Ensino Superior, na Educação Básica e em outros espaços educativos formais e não formais, além de criar um espaço institucional de debate relativo aos campos de trabalho dos profissionais de História, professores e pesquisadores.	2003
Revista Brasileira de História	https://www.scielo.br/journal/rbh/about/#about	A	Divulgar os resultados mais expressivos da pesquisa histórica, servindo como referência para a evolução do debate historiográfico nacional e o fortalecimento de sua integração ao circuito internacional de produção de conhecimento na área de História.	1981

Fonte: Site das Revistas. Criado pela autora (2023).

Ao oportunizar uma discussão comprometida com a luta em defesa da História, destacamos as notas de repúdio publicadas pela ANPUH, que refletem tanto a construção histórica quanto a visão crítica do movimento historiográfico por meio da atuação dos historiadores deste país. Algumas dessas notas, elaboradas e apoiadas pela ANPUH, evidenciam os posicionamentos firmes da Associação diante de ações que afetam a História e sua representação na sociedade brasileira.

Quadro 19 - Notas de Repúdio da ANPUH

Agressão a estudante do curso de História da Universidade Federal dos Pampas (UNIPAMPA), campus de Jaguarão, Helder Santos, vítima de preconceito, agressão e ameaças de conteúdo racista, vindas de membros da Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul.
Repudia veementemente a covarde perseguição perpetrada contra alguns de nossos pesquisadores da área de humanas.
A Associação Nacional de História (Anpuh-Brasil) manifesta seu repúdio aos atos terroristas cometidos por apoiadores do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, hoje, em Brasília.
O Grupo de Trabalho -GT- de Estudos de Gênero vem somar-se à ANPUH Nacional, expressando sua preocupação e indignação diante da perseguição que vem atingindo os professores e professoras de História, com base na doutrinação produzida pelo Movimento Escola sem Partido.
A Diretoria da ANPUH-Brasil vem a público manifestar repúdio e indignação quanto ao fechamento do Programa de pós-graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), assim como de diversos outros programas de pós-graduação de excelência dessa instituição.
O GT História das Direitas vem a público para repudiar as recentes manifestações de autoridades constituídas, nas quais as mesmas celebravam de forma positiva a data do Golpe Militar de 1964, a qual iniciou uma longa e sangrenta ditadura que durou 21 anos, responsável pela restrição de liberdades, bem como pela execução de torturas, exílios e assassinatos, os quais atingiram milhares de brasileiros. A ditadura civil-militar-empresarial causou a interrupção da experiência democrática brasileira, bem como imensos retrocessos nos campos político, econômico e social, cujos reflexos se sentem até os dias de hoje.
A direção da Associação Nacional de História - ANPUH-Brasil expressa, hoje, sua enorme indignação acerca da presença do pseudofilósofo Olavo de Carvalho na prestigiada TV Escola. A bem da verdade, o que esse senhor tem a nos ensinar? Os historiadores, historiadoras e os docentes do país já estão cientes de que Olavo de Carvalho quer manter a população desinformada. Quais das besteiras recorrentes este senhor irá reiterar em suas palavras, destituídas de erudição, reflexão e compromisso com a Nação? Olavo de Carvalho, morador dos Estados Unidos, é o avesso do engajamento responsável e, sim, um defensor do indefensável: negacionismo, machismo, homofobia e intolerância. Conhecido pela sua postura anti-intelectual, este senhor dedica os últimos dias de sua vida a deslegitimar a ciência e a educação do Brasil.
A Associação Nacional de História manifesta o seu repúdio às recentes e infelizes declarações de um general da reserva do Exército brasileiro, proferidas em uma entrevista pública. Na ocasião, o referido senhor, integrante de uma das mais importantes instituições do país, sugeriu o estabelecimento do controle da pesquisa e do ensino do Brasil.
A Sociedade Brasileira e História da Educação vem, por meio desta nota, expressar seu repúdio ao veto do Presidente Jair Messias Bolsonaro à regulamentação da profissão de historiador (PL nº 4.699/2012) no dia 27 de abril, o que significa mais um golpe do governo às Ciências Humanas.
A Associação Nacional de História vem a público manifestar seu veemente repúdio à nota do Ministério da Educação, assinada pelo ministro José Mendonça Bezerra Filho e divulgada pelo jornal O Globo (21/02/2018), na qual se afirma que a oferta da disciplina "Tópicos especiais em Ciência Política: O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil", no Curso de graduação em Ciência Política, do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília, a ser ministrada pelo Prof. Luís Felipe Miguel, traduz, em sua visão, "uma prática de apropriação do bem público para promoção de pensamento político-partidário".
CARTA DE REPÚDIO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA - Nós, abaixo-assinados, manifestamos nosso profundo repúdio à forma de elaboração e ao conteúdo do componente História da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada recentemente pelo Ministério da Educação.
O Senado aprovou a Medida Provisória que institui a reforma do Ensino Médio. Essa reforma, proposta pelo atual governo, sofreu forte resistência no Congresso Nacional, de organizações e movimentos do campo social, especialmente, do educacional. Nós, representantes da ANPUH Nacional, nos manifestamos, solidariamente com outras entidades, no repúdio ao processo de proposta de uma reforma do Ensino Médio sem consulta a setores da sociedade ligados à educação. Repudiamos, também, o conteúdo da reforma.

Fonte: ANPUH. Organizada pela autora (2023).

As notas de repúdio apresentadas no quadro confirmam um dos papéis centrais da Associação: o combate às irregularidades e atrocidades cometidas nos últimos anos, especialmente durante o governo do presidente Jair Bolsonaro. Tais ações evidenciam um impacto devastador sobre a área das Ciências Humanas, particularmente no que se refere ao

ensino, representando uma gestão contrária à ciência, à opinião pública, aos cientistas, professores e pesquisadores. Os destaques em negrito referem-se a ações que afetam toda a sociedade, com ênfase no ensino de História, que passou a ser tratado, por uma gestão nacional, com posicionamentos antidemocráticos, preconceituosos e desastrosos. Muitas decisões foram tomadas em gabinetes, sem a participação dos atores que deveriam compor esses espaços de deliberação — especialmente professores e pesquisadores da disciplina de História e das áreas das Ciências Humanas.

O posicionamento da ANPUH reflete o compromisso de uma entidade que luta por igualdade de direitos e por uma sociedade mais justa. Não coaduna com posturas baseadas em movimentos como o "Escola sem Partido", tampouco com a imposição de um currículo mínimo proposto pela BNCC ou com a reforma do ensino médio, que praticamente exclui a disciplina de História e desvaloriza toda a área das Ciências Humanas.

Na Associação, existem atualmente 27 Grupos de Trabalho que desenvolvem estudos e pesquisas no campo da História. Trata-se de uma ampla gama de produções realizadas em todo o país, o que fortalece ainda mais o papel da ANPUH na área das Ciências Humanas, especialmente no ensino e na pesquisa em História. Portanto, a entidade possui fundamentos teóricos, pedagógicos e científicos para repudiar, analisar, propor e discutir qualquer temática relacionada à História e à Educação.

Além das duas revistas acadêmicas, o portal da ANPUH reúne um acervo significativo: um total de 212 anais de eventos já realizados, entre seminários e simpósios promovidos pela Associação. Isso demonstra, de forma incontestável, sua capacidade técnica e científica de se posicionar criticamente frente às questões que envolvem a História ou as Ciências Humanas.

O projeto intitulado “E o Ensino de História?” é conduzido pelo Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da ANPUH/BR (2023–2025), em parceria com a Diretoria de Ensino de História e Formação Profissional. Seu objetivo é compreender a relação entre o Ensino de História e temas do tempo presente, promovendo reflexões e contribuições de especialistas para o aprofundamento das discussões. O foco do projeto está voltado especialmente para docentes, graduandos, pós-graduandos e pesquisadores em Educação e História (ANPUH, 2024). Os debates são apresentados por profissionais que pesquisam, ensinam e publicam sobre as respectivas temáticas.

No âmbito do nosso estudo sobre o Ensino de História, destacamos duas temáticas particularmente relevantes: o golpe civil-militar de 1964 e o Novo Ensino Médio. Refletir sobre a ditadura é essencial, pois se trata de um conteúdo que não pode ser apagado da memória

coletiva, é uma garantia de que fatos semelhantes não se repitam, mesmo que o tema não esteja diretamente inserido no recorte temporal de algumas disciplinas.

Em relação ao debate sobre o Novo Ensino Médio, a professora Dra. Cláudia Costa, docente da rede estadual do Rio de Janeiro, compartilha, com propriedade, sua experiência em sala de aula por meio de sua fala no projeto “E o Ensino de História?”. Nessa palestra, ela apresenta as grades curriculares dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, evidenciando a invisibilidade do ensino de História e da área de Ciências Humanas como um todo. Relata ainda o esvaziamento das turmas e o aumento significativo da evasão escolar, provocado pela forma como o Novo Ensino Médio tem sido implementado. Em sua crítica, destaca a falácia das chamadas “eletivas” e a dificuldade das escolas em oferecer uma real diversidade de itinerários formativos aos estudantes. As narrativas da professora Dra. Cláudia Costa sobre o ensino médio no Rio de Janeiro aproximam-se, de maneira significativa, da realidade vivenciada nas escolas do Estado do Tocantins, revelando um quadro preocupante para o ensino de História e para a formação cidadã de nossos jovens.

Em seguida, a professora Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), abordou o tema “O ensino de História no Novo Ensino Médio: de disciplina a componente”. A professora inicia sua fala classificando o Novo Ensino Médio (NEM) como uma barbaridade. Em sua análise, discute a reconfiguração do ensino de História na nova estrutura, marcada pela oposição entre conhecimento e competência, e entre disciplinas e componentes curriculares.

A professora aponta que a reforma do ensino médio teve início com um grande endividamento do Brasil junto ao Banco Mundial (Bird), e ressalta o fortalecimento das alianças público-privadas, tema já apresentado nesta pesquisa e em publicações anteriores. Conforme suas palavras, o NEM representa uma grande disputa por recursos financeiros, sem que isso se traduza em melhorias reais na qualidade do ensino ou na estrutura das escolas.

Ela critica a BNCC por colocar as competências no lugar dos conhecimentos e conteúdos. Nesse modelo, o conhecimento desaparece e é substituído por um “saber fazer” genérico, que forma estudantes sem uma finalidade clara. A professora afirma ainda que, embora se fale em interdisciplinaridade, o que de fato ocorre é a substituição das disciplinas por áreas de atuação. Em suas palavras, isso representa uma desvalorização do ensino de História e da figura do professor especialista: qualquer docente pode assumir o componente, e o uso do termo componente curricular promove o apagamento da disciplina de História, que, por sua vez, nomeia e legitima o profissional da área. O debate foi de extrema importância, pois

evidenciou o posicionamento crítico de pesquisadoras da área, que consideram o NEM um verdadeiro desmonte da educação pública no Brasil.

No que se refere às discussões sobre o tema “O Golpe de 1964 e o Ensino de História?”, houve uma apresentação sobre a ditadura militar no Brasil, com ênfase na formação de professores e nas formas de abordagem do tema nas salas de aula, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio. Participaram das discussões as professoras doutoras Marcella Albaini e Adriana G. Santos (UFRR). Esta última, pesquisadora da ditadura civil-militar e dos processos de reparação histórica, destacou a importância de se compreender o golpe de 1964 como resultado da aliança entre militares e empresários, e não apenas como uma ação de cunho exclusivamente militar.

Ou seja, a ditadura foi civil, militar e empresarial. Na região amazônica, em especial, manifestou-se como uma ocupação violenta dos territórios indígenas e quilombolas, motivada pelo interesse econômico na exploração de minérios e na construção de estradas. Empresários foram levados a essas regiões, atraídos pelas terras ricas em recursos naturais. Nesse contexto, houve uma articulação entre Estado, militares e setor empresarial, com forte apoio midiático, que propagava a ideia de que o Brasil estava promovendo o “progresso”, quando, na verdade, os interesses eram essencialmente comerciais e econômicos, conforme apontado pela professora Adriana Santos.

Ela descreve como esse conteúdo deve ser abordado em sala de aula, destacando que todos os espaços foram invadidos pela ditadura civil-empresarial-militar, provocando destruição e violência. Os povos indígenas e quilombolas foram tratados, nesse processo, sob uma lógica de exploração e subjugação, como exemplificado pela construção de estradas na Amazônia.

A professora Dra. Alessandra Carvalho (UFRJ) também destacou a importância do projeto da ANPUH sobre o ensino de História. Ela trouxe reflexões sobre a abordagem da ditadura civil-militar no ensino médio, espaço no qual atua, além de apresentar resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito do curso ProfHistória. Segundo a professora, já foram produzidas 97 dissertações no programa, que têm sido seu objeto de estudo. Muitas dessas dissertações apresentam propostas didático-pedagógicas inovadoras para o ensino de História, como o uso de filmes, entrevistas, teatro, entre outras metodologias, algumas das quais já foram discutidas nesta tese.

A professora também trata da forma como a ditadura é apresentada nos livros didáticos, geralmente de maneira linear e simplificada. As vítimas mais frequentemente mencionadas nessas obras são artistas, músicos, sindicalistas, políticos e estudantes. Ela destaca a

emblemática imagem de Wladimir Herzog, que sintetiza a violência do regime e merece ser refletida com profundidade em sala de aula. No entanto, segundo a professora, o viés comercial das editoras limita a abordagem crítica do tema. Por isso, defende que os professores da educação básica devem ir além do conteúdo dos livros didáticos, buscando outras fontes, como documentos das Comissões da Verdade, relatórios oficiais e materiais audiovisuais disponíveis na internet.

Na sequência, o professor Danilo Alves (UFRN) apresentou dados sobre o ensino de História no ensino médio, discutindo o posicionamento humano e ético do professor frente aos desafios da sala de aula, especialmente em sua atuação no estado de Pernambuco. Ele destacou pesquisas desenvolvidas no ProffHistória, que têm trazido importantes contribuições para a área. Ressaltou ainda que o projeto “E o ensino de História?” é uma iniciativa inovadora e midiática, que proporciona reflexões fundamentais sobre os rumos da disciplina no Brasil contemporâneo.

Podemos considerar que a ANPAE e a ANPUH, enquanto associações voltadas para a produção de conhecimento e para a defesa de uma educação pública, inclusiva e de qualidade, têm cumprido suas finalidades e realizado seus objetivos, conforme destacado anteriormente. No entanto, é importante lembrar que o país atravessa um período de dificuldades financeiras, e os valores cobrados pelos eventos promovidos por essas associações continuam bastante elevados, o que dificulta o acesso, especialmente, dos profissionais da educação básica. Esse fator acaba limitando a participação desses docentes, considerando-se os custos adicionais envolvidos, como transporte, hospedagem e alimentação.

Em analogia às relações de poder que envolvem a História e as políticas de governo, podemos inferir que, nos últimos anos, assistimos a uma verdadeira guerra simbólica nessas disputas, conforme conceitua Michel Foucault. Nessa dinâmica, estão presentes as noções de governamentalidade e verdade.

De um lado, encontra-se a sociedade civil; de outro, uma gestão governamental que, muitas vezes, atuou em desfavor da população. No campo da educação, por exemplo, durante o último governo federal (2019–2022), observou-se um profundo desmonte das políticas educacionais, com sucessivas trocas de ministros à frente de uma pasta tão estratégica para o futuro do país. Além disso, diversas ações governamentais foram criticadas por instituições acadêmicas, como demonstram as notas de repúdio emitidas pela ANPUH, conforme apresentado nesta subseção.

Os conceitos de governamentalidade e verdade, segundo Foucault, são centrais para essa discussão. A governamentalidade opera por meio de estratégias sutis, utilizando-se de dados e discursos (por vezes irrealis) para orientar condutas e legitimar formas de dominação. Assim, o

governo do período citado apresentou, em nossa análise, uma postura compatível com esse modelo foucaultiano, utilizando-se de “verdades” construídas e difundidas pelo poder para convencer parte da população de que suas ações eram corretas, mesmo quando contrárias ao interesse público.

Nesse sentido, as teorias de Michel Foucault, em especial os conceitos de governamentalidade e verdade, contribuem para a análise crítica das relações entre poder, educação e atuação das associações científicas. Tanto a ANPUH quanto a ANPAE têm se posicionado ao lado dos educadores e da educação pública, elaborando documentos, emitindo notas de repúdio e promovendo eventos acadêmicos que, apesar do alto custo, buscam oferecer formação, orientação e acesso a pesquisas de autores comprometidos com a defesa da educação no Brasil.

Esses movimentos educacionais representam formas de resistência aos desmandos governamentais, às governamentalidades autoritárias e às verdades distorcidas que se impõem sob o pretexto do progresso, muitas vezes em benefício de grandes empresários e bancos financiadores da educação, em detrimento do interesse público e do direito à educação de qualidade para todos.

5 CONTEXTOS AMAZÔNICOS: OS *LÓCUS* DO ENSINO DE HISTÓRIA NO TOCANTINS

Esta seção apresenta, de forma breve, a região amazônica, e os *locus* da pesquisa, o estado do Tocantins e as cidades de Araguaína, Palmas e Gurupi. Faz uma análise dos documentos orientadores das escolas, o Projeto Político Pedagógico, com foco na área de ciências humanas e o ensino de história.

5.1 Região Amazônica tocaninense: História e Educação

A educação sucateada
E o sistema a atacar;
Os mestres em suas batalhas
Na luta para ensinar;
Garantindo o conhecimento
Com todo seu esplendor;
Ta faltando valorização
Na missão do professor.¹¹

A Amazônia Legal abrange nove estados do Brasil: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do estado do Maranhão. A Amazônia Legal foi criada durante o governo de Getúlio Vargas, por meio da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), órgão já extinto.

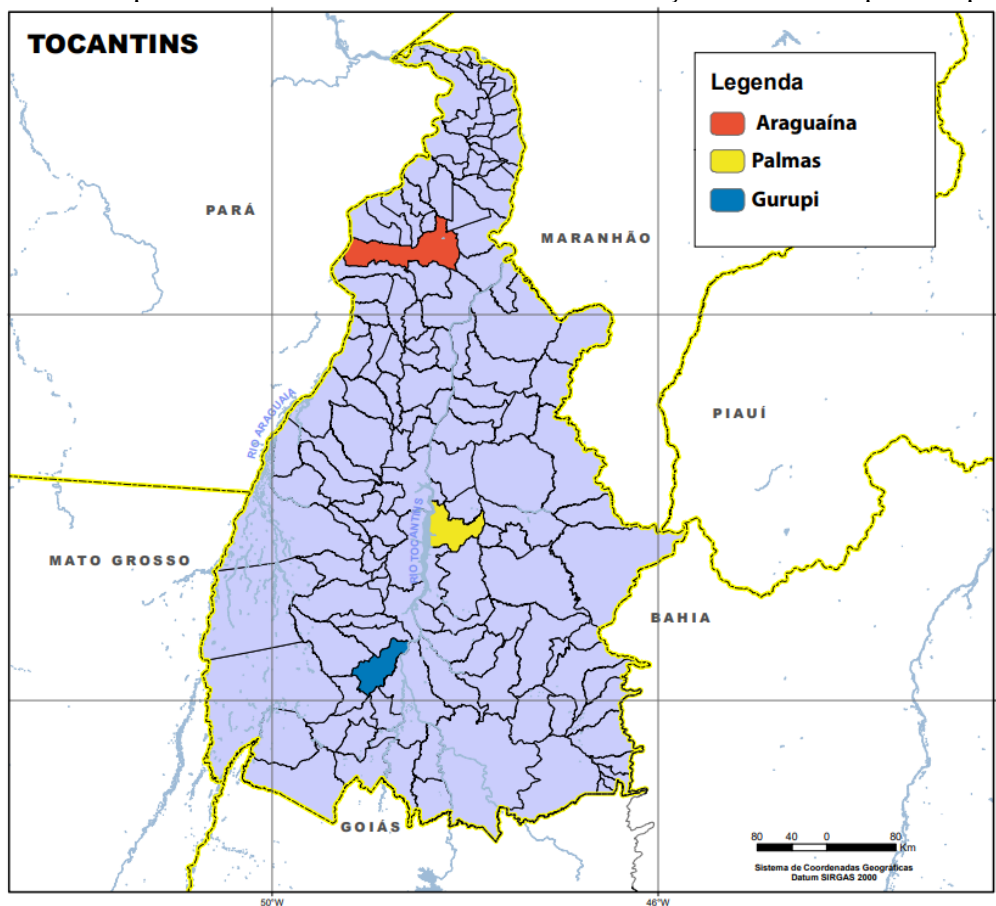
Por meio da Lei nº 1.806, de 6 de janeiro de 1953, foi estabelecido o Plano de Valorização Econômica da Amazônia. Quando promulgada, a lei tinha como objetivo fomentar o desenvolvimento econômico e social da região, onde habitam cerca de 20 milhões de pessoas. A Amazônia Legal é uma área de 5.217.423 quilômetros quadrados, o que corresponde a 61% de todo o território brasileiro.

É importante destacar que cerca de 55% de todos os povos indígenas que habitam o Brasil vivem na área da Amazônia Legal. Indígenas ou não, todos necessitam dos benefícios proporcionados pelo ecossistema amazônico, bem como de escolas que atendam à educação básica.

¹¹Cordel: Na luta da educação em tempos de pandemia faz parte do acervo da exposição Centenário Paulo Freire. Retrata as dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes diante da pandemia da Covid-19.

limite com os estados de Goiás, Maranhão, Pará, Mato Grosso, Bahia e Piauí. O estado possui 139 municípios, sendo Palmas sua capital. Em seguida, em número de habitantes, destacam-se as duas maiores cidades: Gurupi e Araguaína. Embora pertença formalmente à região norte, o Estado de Tocantins encontra-se na zona de transição geográfica entre o cerrado e a Floresta Amazônica.

Figura 20 - Mapa do estado do Tocantins com a localização dos municípios da pesquisa



Fonte: Apoena Rezende Designer, criado pela autora (2025).

Palmas foi fundada em 20 de maio de 1989, apenas sete meses após a criação do estado do Tocantins, sucedendo a capital provisória, Miracema. Recebeu o nome de Palmas por dois motivos: pela grande presença de palmeiras na região e em homenagem à antiga comarca de São João da Palma (atualmente, Paranã), durante o período da monarquia no Brasil. A localização da capital foi definida pelo então governador José Wilson Siqueira Campos. Segundo o último censo (2022), sua população era de 302.692 pessoas.

Em relação à cidade de Araguaína, segundo Silva (2014), situada entre os rios Lontra e Andorinhas, o território era originalmente habitado por povos da etnia Karajá. Foi em 1876 que os primeiros migrantes chegaram à região. João Batista da Silva e sua família, oriundos da

cidade de Paranaguá, no estado do Piauí, fixaram moradia na margem direita do Rio Lontra. O pequeno povoado passou a ser chamado de “Livra-nos Deus”, devido aos perigos da vida selvagem. Ainda no mesmo ano, outras famílias se mudaram para a localidade, o que resultou no crescimento do povoado e na mudança de nome para Lontra, em referência ao rio que se revelou de grande utilidade para o desenvolvimento regional.

Inicialmente, os colonizadores cultivaram cereais básicos para a subsistência das famílias. Posteriormente, implantaram a cultura do café, voltada para o lucro, tornando-se a atividade predominante. Contudo, a lavoura foi abandonada devido às dificuldades de escoamento da produção, sendo a ausência de vias terrestres o principal obstáculo.

Araguaína foi elevada à categoria de município pela Lei Estadual nº 2.125, de 14 de novembro de 1958, sendo desmembrada de Filadélfia, com sede no atual distrito de Araguaína. Sua instalação oficial ocorreu em 1º de janeiro de 1959. De acordo com o IBGE (2022), Araguaína possui uma população de 171.301 habitantes.

Gurupi teve como fundador Benjamim Rodrigues, em 1952, ano em que foi concluída a abertura da picada da rodovia Belém-Brasília, projetada por Bernardo Sayão. Com o levantamento topográfico da área em mãos, Benjamim construiu o primeiro comércio de Gurupi. A paisagem do agreste foi gradativamente dando lugar aos barracos de taipa dos novos moradores, vindos de diversas localidades. A chegada do primeiro caminhão ao local, já denominado Gurupi, ocorreu em setembro do mesmo ano, conduzido pelo senhor Buta, que veio abastecer o comércio local. A vocação comercial da cidade teve início a partir desse marco. Em pouco tempo, a notícia se espalhou por regiões distantes, atraindo moradores de Porto Nacional, Peixe, Cristalândia, Dueré e Formoso do Araguaia.

Gurupi foi elevada à categoria de município com essa denominação pela Lei Estadual nº 2.140, de 14 de novembro de 1958, sendo desmembrada do município de Porto Nacional. Sua instalação ocorreu em 1º de janeiro de 1959. Segundo o IBGE (2022), Gurupi possui uma população de 85.120 habitantes.

As cidades que compõem o *lócus* de nossa pesquisa são consideradas as mais populosas do estado do Tocantins e, conseqüentemente, concentram o maior número de escolas de ensino médio. Cada uma dessas localidades apresenta perfis próprios, tanto no que se refere aos profissionais da educação, quanto aos estudantes e às instituições escolares, marcados por particularidades sociais, econômicas, políticas, regionais e educacionais, ainda que todas as escolas investigadas pertençam à rede pública estadual de ensino.

Dessa forma, a investigação sobre o ensino de História em escolas de ensino médio, realizada em três cidades e seis instituições escolares, possibilitou compreender dinâmicas

específicas e práticas pedagógicas diferenciadas, as quais serão discutidas nas subseções a seguir.

5.1.1 A contextualização das Unidades de Ensino da pesquisa

Poema: **A Escola é** (Paulo Freire)

Escola é
 ... o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegre, se conhece, se estima.
 O Diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Começar a melhorar o mundo. A motivação para trazer a poesia de Paulo Freire como uma introdução poética vai muito além das belas e intencionais palavras contidas em seus versos. Trata-se de reconhecer o valor inestimável de Paulo Reglus Neves Freire (1921–1977) para a educação brasileira e de reafirmar seu papel social e político como um dos maiores educadores da história.

Freire sempre enxergou na educação e na escola uma porta aberta para a transformação do ser humano — seja ele professor ou estudante. Concordamos plenamente: a educação muda as pessoas, enriquece o mundo, torna os indivíduos mais preparados para viver em sociedade e em comunidade. A educação permeia todos os sentidos da existência humana, e aqui nos referimos não apenas à educação formal, mas também àquela pautada em valores, amorosidade, bons hábitos e no despertar da consciência. Uma educação do diálogo, das leituras de mundo, da prática da liberdade. Uma educação transformadora, democrática, viva e participativa —

perspectivas discutidas por autores da região Norte que também resgatam o legado de Paulo Freire (Matos; Santos; Oliveira, 2024; Oliveira, 2022; Souza; Oliveira; Campos, 2018).

Nossa gratidão ao educador Paulo Freire por nos legar tantas e tão importantes reflexões para a sociedade brasileira. Falar sobre a educação e a escola é também apresentar a contextualização das instituições pesquisadas nos municípios de Araguaína, Gurupi e Palmas (Figura 19). Essa contextualização traz elementos históricos de cada unidade de ensino: fragmentos da trajetória de cada escola de ensino médio, sua missão, visão, número de estudantes, número de professores e dados referentes ao ano de 2023.

5.1.2 Escolas de Palmas – Tocantins: Escola Estadual Prof. Elizângela Glória Cardoso e Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday

Segundo o PPP-EEPEGC (2023), a Escola Estadual Professora Elizângela Glória Cardoso foi criada pela Lei nº 3.349/2018, originando-se da extinção da Escola Estadual Madre Belém, cuja fundação remonta a 1992, conforme a Lei nº 399, de 8 de junho daquele ano, sancionada pelo então governador Moisés Nogueira Avelino. Inicialmente, a SEDUC-TO, Secretaria de Estado da Educação, firmou convênio com a Congregação Religiosa Escravas do Divino Coração, que assumiu a gestão da unidade escolar, mantendo a parceria até 2001.

O nome "Madre Belém" foi uma homenagem à missionária espanhola que chegou ao Brasil em fevereiro de 1953 e ganhou expressivo reconhecimento social pelo trabalho desenvolvido em prol da educação no município de Dianópolis, Tocantins. Sua atuação exemplar continua sendo referência para diversas escolas de inspiração religiosa em todo o país.

Em 2017, a Escola Estadual Madre Belém foi selecionada para integrar o Programa de Fomento à Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, após atender aos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. A iniciativa teve como objetivo a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE), sobretudo quanto à ampliação da jornada escolar no Ensino Médio. Essa política pública visava garantir educação pública de qualidade e elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, em 2015, registrava o índice de 2,5 nas séries finais do Ensino Fundamental. Como referência, a Escola Estadual Professora Elizângela Glória Cardoso alcançou um IDEB de 5,0 em 2022.

Com a extinção da antiga unidade em 2018, os servidores foram redistribuídos para a nova escola, que foi planejada com infraestrutura adequada para atender estudantes em tempo integral.

Atualmente, a Escola Estadual Professora Elizângela Glória Cardoso é considerada uma das instituições públicas de ensino com melhor estrutura física da cidade de Palmas. Conforme destaca o PPP (2023), sua comunidade escolar é diversa, com forte presença de estudantes oriundos da classe média alta. Muitos deles migraram de instituições privadas para a rede pública, atraídos pela qualidade do ensino e pela localização central da escola. Ainda assim, a unidade atende alunos de todos os bairros de Palmas e de municípios vizinhos.

Quadro 20 - Identificação da Escola E. Prof. Elizangela G. Cardoso

Identificação	Escola Estadual Prof. Elizangela Glória Cardoso
Lei de criação	Lei de criação 3.349, de 15 de março de 2018
Modalidades ofertadas em 2023	Ensino Médio em Regime de Tempo Integral - 1ª Série - 2ª Série - 3ª Série.
Parcerias	Universidades, SEBRAE, IFTO dentre outras
Há escola de extensão?	Não
Missão	Garantir a formação integral dos estudantes e a qualidade de uma educação para todos, fortalecendo a Escola, diante da metodologia ofertada na modalidade de Ensino Médio Básico em Tempo Integral, por meio de políticas educacionais baseada no acesso, no atendimento, na permanência e no sucesso do ensino e da aprendizagem, visando à formação de estudantes autônomos, solidários e competentes.
Visão	Ser referência Nacional na Modalidade Ensino Médio em Tempo Integral, até 2025, por meio de um processo de ensino e aprendizagem eficiente, eficaz e capaz de proporcionar aos estudantes uma formação acadêmica para a vida e com as competências para o século XXI.
Quantidade de estudantes matriculados	785 – 1º ano:287; 2º ano: 282; 3º ano:216;
Quantidade de servidores	32 nas atividades administrativas e pedagógicas; 47 administrativo e apoio; Total: 79
Quantidade de professores	48 professores;
	José Antônio Aguiar Gama

Fonte: PPP-EEPEGC (2023)

Segundo o PPP-EEDAMDN (2023), a Escola Estadual Dom Alano Marie Du Noday foi instituída pela Lei de Criação nº 311/91, de 30 de outubro de 1991, autorizada inicialmente apenas para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Somente em 12 de dezembro de 1997, com a implantação do Ensino Médio, a instituição passou a denominar-se Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday.

O nome da escola é uma homenagem a Dom Alano, o Conde Du Noday, filho da nobreza francesa, que chegou ao Brasil em 1928 e estabeleceu-se no Rio de Janeiro. Em 1936, Dom Alano foi nomeado Bispo Diocesano de Porto Nacional e transferiu-se para o interior goiano. Ao longo de sua trajetória, fundou diversos colégios e dedicou-se intensamente à educação da juventude. Além do compromisso com a formação educacional, também atuou nas áreas da

saúde e na assistência aos mais carentes, razão pela qual figura na galeria dos notáveis da história do Tocantins.

Nesse contexto, em 1991, dois anos após a fundação de Palmas, o Governo do Estado reorganizou as unidades educacionais da nova capital: o Colégio Estadual de Palmas foi destinado ao Ensino Médio; a Escola Estadual Frederico José Pedreira Neto, ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries; e a Escola Estadual Dom Alano Marie Du Noday, ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Essas instituições foram pioneiras na capital e atenderam aos filhos dos servidores públicos que participaram ativamente da implantação da cidade, bem como à comunidade em geral.

Quadro 21 - Identificação do Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday

Identificação	Colégio Estadual Dom Alano Mary Du Noday
Lei de criação	Lei de Criação: 311/91 de 30 de outubro de 1991.
Modalidades ofertadas em 2023	Ensino Fundamental anos finais-Diurno; Ensino Médio (1ª 2ª e 3ª séries-Diurno e Noturno); EJA 3º segmento (Noturno):
Parcerias	Sim, universidades e empresários
Há escola de extensão?	Não
Missão	Garantir uma formação educacional integral e humanizada no ambiente escolar para a busca permanente do conhecimento, contribuindo para o protagonismo de cidadãos críticos, com vistas a sua permanência na vida escolar, para exercer a cidadania sendo capazes de agir e interagir na sociedade atual.
Visão	Ser uma escola de referência e qualidade de ensino, primando pelo trabalho participativo, eficaz, inovador e responsável desenvolvido pela equipe escolar, respeitando os estudantes, servidores, pais e comunidade escolar, contribuindo para formar estudantes nas competências e habilidades necessárias para atuação no mundo tecnológico e produtivo como também nas relações socioemocionais.
Quantidade de estudantes	974 estudantes – Ensino Médio: 756
Quantidade de servidores	Administrativo, financeiro e Pedagógico:52
Quantidade de professores	Professores:40
Nome do gestor(a)	Givanildo Ferreira Bento

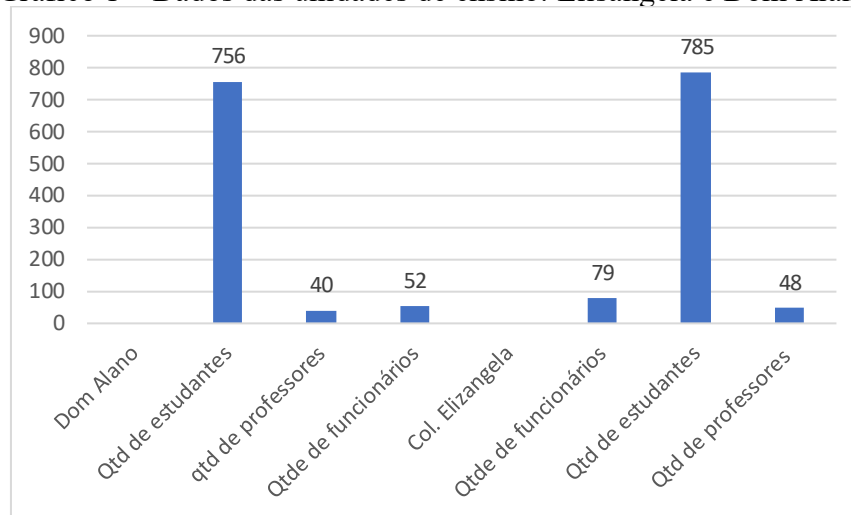
Fonte: PPP Colégio Estadual Dom Alano Mary Du Noday (2023).

A unidade de ensino funciona nos três turnos, com turmas de ensino médio distribuídas entre os períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo, inclusive, estudantes que necessitam do curso noturno.

Apresentamos os dados no Gráfico 1 com o objetivo de demonstrar que as unidades escolares analisadas possuem perfis bastante semelhantes. Ambas foram fundadas por membros de congregações religiosas e, em 2023, apresentavam uma quantidade semelhante de estudantes matriculados no ensino médio. Cabe destacar que a Escola Dom Alano atendia um número ligeiramente maior de estudantes, conforme evidenciado no Quadro 21.

Como a pesquisa tem como foco as escolas que ofertam exclusivamente o ensino médio, não foram computadas as matrículas nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Fundamental.

Gráfico 1 – Dados das unidades de ensino: Elisangela e Dom Alano



Fonte: PPP (2023).

Observamos que o Colégio Dom Alano realiza um bom atendimento educacional, embora possua um espaço físico bastante precário em comparação à Escola Elizângela e conte com um número significativamente menor de servidores. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem ocorre com qualidade, mesmo não sendo ofertado, no Dom Alano, o ensino médio em tempo integral.

Já a Escola Elizângela é considerada uma escola modelo de ensino médio em tempo integral. Possui uma estrutura física adequada para o atendimento ampliado dos estudantes, incluindo um grande e espaçoso auditório com capacidade para mais de 400 pessoas, quadra de esportes coberta, piscina, entre outros espaços necessários para uma formação integral.

5.1.3 Escolas de Araguaína – Tocantins: Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida e Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes:

O documento analisado para a construção destas narrativas foi o conjunto dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das unidades de ensino. Observamos que a maioria das escolas apresenta, ainda que minimamente, informações sobre como e quando foram criadas, quem as fundou, entre outros elementos que ajudam o leitor a compreender os caminhos percorridos na

constituição de cada unidade escolar. No entanto, o Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida (CEM Benjamim) não apresenta nenhuma descrição histórica em seu documento, mesmo tendo sido criado em 1986, o que pode ser interpretado como um indício da não valoração da trajetória institucional da escola.

Segundo o PPP-CEMBJA (2023), o Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida, situado na Quadra 2 Comercial, Conjunto Urbanístico de Araguaína-TO, CNPJ nº 01.136.023/0001-90, oferece atualmente o Ensino Médio em Tempo Integral. A unidade atende uma clientela composta por estudantes oriundos de bairros circunvizinhos, bem como das zonas periféricas e rurais. O funcionamento ocorre nos turnos matutino e vespertino, contemplando a modalidade de ensino integral. Em 2023, a escola totalizava 281 estudantes matriculados.

A instituição foi criada por meio da Lei nº 9.977, de 14 de janeiro de 1986, publicada no Diário Oficial nº 14.905, de 21 de janeiro do mesmo ano, sendo oficialmente instituída como Escola Estadual Engenheiro Benjamim José de Almeida.

Quadro 22 - Identificação do Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida

Identificação	Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida
Lei de criação	Lei 9.977, de 14 de janeiro de 1986
Modalidades ofertadas em 2023	1ª a 3ª série no turno integral.
Parcerias	Sim, empresas, Universidades.
Há escola de extensão?	Não
Missão	Garantir a formação integral dos estudantes e qualidade de educação para todos, fortalecendo as escolas em tempo integral de ensino médio, por meio de políticas educacionais baseado no acesso, atendimento, permanência e sucesso na aprendizagem do estudante, visando à formação de cidadãos autônomos, competentes e solidários.
Visão	Ser referência nacional na modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral até 2025, por meio de um processo de ensino aprendizagem eficiente, eficaz, capaz de proporcionar aos alunos uma formação acadêmica de excelência para a vida e com competências para o século XXI.
Quantidade de estudantes	281 estudantes
Quantidade de servidores	57 servidores.
Quantidade de professores	18 professores
Nome do gestor(a)	Gizélia Ferreira da Silva Vasconcelos

Fonte: PPP (2023)

A partir do ano de 1987, a escola passou a ser chamada Colégio Estadual Engenheiro Benjamim José de Almeida, com atendimento exclusivo aos alunos do ensino médio. Em 2017 a escola passou a integrar o Programa Escola Jovem em Ação, oferecendo o ensino médio integral, uma experiência inovadora e desafiante para a UE.

O PPP-CEABM (2023), apresenta uma linda história da criação da unidade de ensino, ainda no governo de Goiás, segundo o documento, a escola teve início com a senhora professora Domingas Teles da Silva, “ela começou uma escolinha de forma autônoma, com doze (12) crianças. A unidade de ensino se chamava “Escolinha Teles” e funcionava na residência da Sra. Clarinda Maciel que disponibilizou um cômodo de sua casa sem custo de aluguel” (PPP-CEABM, 2023, p.11).

Por meio da descrição histórica contida no documento, percebe-se a preocupação social que a senhora Domingas nutria pelas crianças que ficavam ociosas e brincavam nas ruas próxima a sua residência, movida pelo sentimento de amor pelo próximo, iniciou o referido atendimento educacional e voluntário. Em pouco tempo, a senhora Domingas que cuidava do pedagógico e do lanche para as crianças, se viu com um total de 80 estudantes, então buscou parceria na prefeitura municipal, e por meio desta parceria a prefeitura contratou 4 professoras para auxiliar neste trabalho, sendo: Beijimar Alexandre Guimarães Teles, Maria Valdirene Teles, Edilamar Maria Cardoso Silva Cavalcante e Modestina Carvalho.

A narrativa histórica, descreve as dificuldades em atender um número de crianças que a cada período aumentava, chegando a necessidade de unir três instituições educativas criando a Escola Adolfo Bezerra de Menezes, o nome da escola homenageia um homem que quando viva na terra era um médico, conhecido como médico dos pobres e que, após seu desencarne, atua realizando a caridade e o ensino espiritual, é um Espírito que produz inúmeros atendimentos e realiza um trabalho ligado as casas Espíritas.

Segundo o PPP-CEABM (2023), no mês de fevereiro de 1992 a Escola Municipal Dr. Adolfo Bezerra de Menezes fez convênio com o Estado do Tocantins, passando a ser administrada pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), quando a mesma passou a ser chamada de Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Esse convênio e regulamentação permitiu a oferta das seguintes modalidades: Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série e, 2º grau: Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade e Normal. Hoje, o Colégio Adolfo atende as seguintes modalidades: Ensino Fundamental 6º a 9º; Ensino Médio Regular e EJA - Educação de Jovens e Adultos no 3º Segmento. Portaria-SEDUC nº 3560, de 26 de dezembro de 2018: art. 1º reconhecer, no período de cinco anos, a Educação de Jovens e Adultos, EJA 3º Segmento. Portaria-SEDUC Nº 3554, de 26 de dezembro de 2018. Art. 1º renovar, no período de três anos, o Reconhecimento do Ensino Fundamental, Anos Finais, e Ensino Médio, Curso Médio Básico.

Quadro 23 - Identificação do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes

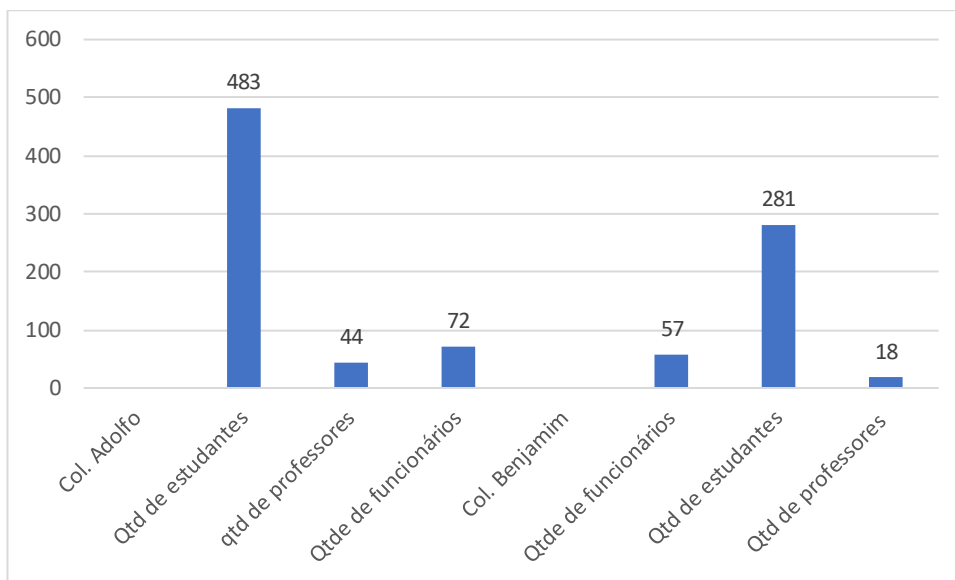
Identificação	Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes
Lei de criação	LEI Nº 9.977, DE 14 DE JANEIRO DE 1986 - Goiás ¹²
Modalidades ofertadas em 2023	<ul style="list-style-type: none"> ● Ensino Fundamental – 6º a 9º anos ● Ensino Médio – 1ª, 2ª e 3ª Séries ● Educação de Jovens e Adultos 3ª ETAPA 3- Ensino Médio
Parcerias	Empresas: ACALANTO, ALMA, SEBRAE
Há escola de extensão?	Não
Missão	Garantir a formação integral dos estudantes e qualidade de educação para todos, desenvolvendo as competências necessárias para a efetivação do currículo previsto, trabalhando com a recomposição de aprendizagens, através da enturmação, fortalecendo assim, a escola com a propositura de uma Educação Transformadora, por meio da implementação de políticas educacionais baseadas no acolhimento, acesso, atendimento, permanência e sucesso na aprendizagem do estudante, visando à formação de cidadãos autônomos, críticos, solidários que protagonizam a sua própria história.
Visão	Tornar-se referência nacional com a propositura de novas práticas e metodologias, proporcionando uma formação de excelência, tanto acadêmica, quanto pessoal e profissional, desenvolvendo as competências necessária para o século XXI, com apoio da equipe escolar, mantendo o clima educacional.
Quantidade de estudantes	Total geral:1.137 alunos. Ensino Médio: 1º: 213 2º: 148 3º: 122 Total no ensino médio: 483 estudantes
Quantidade de servidores	72 Administrativos, pedagógicos e apoio
Quantidade de professores	44 professores
Nome do gestor(a)	Edileila Santos de Sousa

Fonte: PPP Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida (2023)

As duas instituições educativas, Colégio Adolfo e Benjamim, são bem equiparadas em relação ao quantitativo de atendimento ao ensino médio. Adolfo funciona em regime regular e atende outras modalidades, tais como EJA e Ensino Fundamental II, e Benjamim em tempo integral com uma única modalidade, o ensino médio. O Gráfico 2 apresenta o número total de estudantes do ensino médio no Colégio Adolfo, mas não informa a quantidade de professores e funcionários destinados exclusivamente a esse segmento. Os dados referentes ao corpo docente e aos servidores abrangem toda a unidade escolar, que funciona em três turnos e atende, no total, 1.137 estudantes. Nesse sentido, ainda que consideremos as instituições equiparadas quanto ao número de estudantes do ensino médio, é importante destacar que o currículo do ensino em tempo integral é ampliado, exigindo maior dedicação e complexidade no atendimento pedagógico.

¹² Por meio da mesma Lei o governador de Goiás, Iris Rezende Machado, dispõe sobre a criação de cerca de 370 estabelecimentos de ensino.

Gráfico 2 – Dados das unidades de ensino: Colégio Adolfo e Colégio Benjamim



Fonte: PPP (2023)

5.1.4 Escolas de Gurupi – Tocantins: Escola Estadual Dr. Joaquim Pereira da Costa e Centro de Ensino Médio Bom Jesus:

Conforme consta no PPP-EEDJPC (2023), a escola recebeu esse nome em homenagem a um ex-prefeito que prestou relevantes serviços ao desenvolvimento da sociedade gurupiense. O prédio escolar é uma obra do então governador estadual José Wilson Siqueira Campos, construída em 1989 e inaugurada em 01/01/1990, inicialmente destinada ao atendimento da modalidade de Ensino Fundamental. Na ocasião, foi nomeada como diretora a professora Júlia Maria Lacerda Honorato, que iniciou as primeiras matrículas.

Apesar de a unidade escolar já ter iniciado suas atividades educacionais, sua criação oficial ocorreu apenas por meio da Lei nº 862/1996. Posteriormente, teve seu funcionamento e autorização regulados pela Lei nº 073/2001 do Conselho Estadual de Educação (CEE), que oficializou sua denominação como Escola Estadual Dr. Joaquim Pereira da Costa.

Entre 1991 e 2007, a escola passou por diversas mudanças na equipe gestora, contabilizando seis diretores nesse período, os quais conduziram as atividades administrativas e pedagógicas da unidade. De 2002 a 2016, a direção ficou sob responsabilidade da servidora Eurides Alves Brito. A servidora Débora Ribeiro dos Santos atuou como gestora de agosto de 2017 a janeiro de 2020, sendo sucedida pelo professor Adelson Pereira Bezerra, que permaneceu no cargo até janeiro de 2022. Em seguida, o professor José Eurípedes Possebon

assumiu a gestão por alguns dias. Desde abril de 2022, a atual gestora da unidade é a professora Antônia Euzélia de Freitas.

A estrutura física da escola ainda é insuficiente para atender plenamente à demanda da comunidade. Atualmente, a unidade atende um total de 979 estudantes, distribuídos nos turnos matutino (das 7h às 11h25), vespertino (das 13h às 17h25) e noturno (das 18h50 às 22h), nas modalidades: Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 3º segmento. Além disso, conta com uma extensão localizada no Trevo da Praia.

Quadro 24 - Identificação do Escola Estadual Dr. Joaquim Pereira da Costa

Identificação	Escola E. Dr. Joaquim Pereira da Costa
Lei de criação	Lei de Criação nº 862/1996
Modalidades ofertadas em 2023	Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio Regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos – 3º Segmento) matutino, vespertino e noturno.
Parcerias	Sim, empresas.
Há escola de extensão?	Sim, Escola do Trevo da praia
Missão	Contribuir para a construção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, que respeite e promova a diversidade e os direitos humanos, sem preconceitos de qualquer natureza.
Visão	Ser um centro inovador de aprendizagem integral, que defenda uma sociedade democrática, participativa, inclusiva, solidária, aberta ao diálogo e ao respeito às diferenças de gênero, etnia e cultura; livre e justa, com iguais direitos e deveres para todas as pessoas, preocupada para que tenham a oportunidade de acesso aos bens materiais e culturais. Que garanta a realização das atividades pedagógicas, de forma a viabilizar o cumprimento das horas aulas do ano letivo, no intuito de não prejudicar estudantes em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).
Quantidade de estudantes	Geral: 979- Ensino médio: 625 estudantes
Quantidade de servidores	Aministrativos:15 Pedagógico:14- 29
Quantidade de professores	42
Nome do gestor(a)	Antônia Euzélia de Freitas

Fonte: PPP (2023)

De acordo com o documento PPP-CEMBJ (2023), a escola iniciou suas atividades pedagógicas e administrativas em 1978, atendendo alunos da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. Em 1987, as instalações foram ampliadas, assim como os níveis de atendimento, passando a abranger do Pré-escolar a 8ª série do Ensino Fundamental. O primeiro reconhecimento da escola e de seus cursos pelo Conselho ocorreu por meio da Resolução nº 109, de 6 de dezembro de 2000.

A unidade foi transformada em Centro de Ensino Médio em 28 de maio de 2001, por meio do Decreto nº 1.197/2001, no contexto do reordenamento do Ensino Médio. A partir de então, passou a ser denominada "Centro de Ensino Médio Bom Jesus".

Em 6 de dezembro de 2016, foi implantado na instituição o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola Jovem em Ação. A faixa etária dos alunos atendidos varia de 14 a 22 anos. Os discentes são oriundos de setores periféricos, como Vila São José, Jardim Tocantins, Setor Aeroporto e Setor Industrial, bem como da zona rural e da comunidade local, sendo a maioria proveniente de famílias de baixa renda.

Quadro 25 - Identificação do Centro de Ensino Médio Bom Jesus

Identificação	Centro de Ensino Médio Bom Jesus
Lei de criação	Lei de Criação nº 8.408/78
Modalidades ofertadas em 2023	Ensino médio: 1º, 2º, 3º anos.
Parcerias	Sim. Unitins, Unirg, empresas dentre outras.
Há escola de extensão?	Não
Missão	Garantir o planejamento das atividades escolares 2023, com foco no desenvolvimento de competências, na reestruturação da rotina escolar, para efetivar o currículo previsto, garantindo a formação integral dos estudantes e qualidade de educação para todos, fortalecendo as escolas em tempo integral de ensino médio, por meio de políticas educacionais baseadas no acesso, atendimento, permanência e sucesso na aprendizagem do estudante, visando à formação de cidadãos autônomos, competentes e solidários.
Visão	Tornar-se referência nacional na modalidade de Ensino Médio de Tempo Integral, na solução dos desafios, inovadora e comprometida com a continuidade da aprendizagem dos estudantes, proporcionando uma formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o século XXI, com apoio a equipe escolar, mantendo o clima educacional.
Quantidade de estudantes	352
Quantidade de servidores	14 setor pedagógico; 22 administrativo; Total:36 profissionais
Quantidade de professores	30 professores
Nome do gestor(a)	Elizabeth Gama da Silveira Moto

Fonte: PPP (2023)

No ano de 2017, foi implantado, de forma gradativa, o Programa de Educação em Tempo Integral, iniciando-se pelas turmas de 1ª série. A escola está inserida na rede de Escolas de Educação Integral, que têm como centralidade o estudante e seu projeto de vida, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Território (DCT).

O programa tem como objetivo a formação de adolescentes e jovens autônomos, solidários e competentes, por meio da construção de seus projetos de vida e do protagonismo juvenil, contando com a participação ativa da comunidade, dos familiares e de parceiros. Buscam, assim, a excelência acadêmica, a formação para a vida e o desenvolvimento de competências para o século XXI.

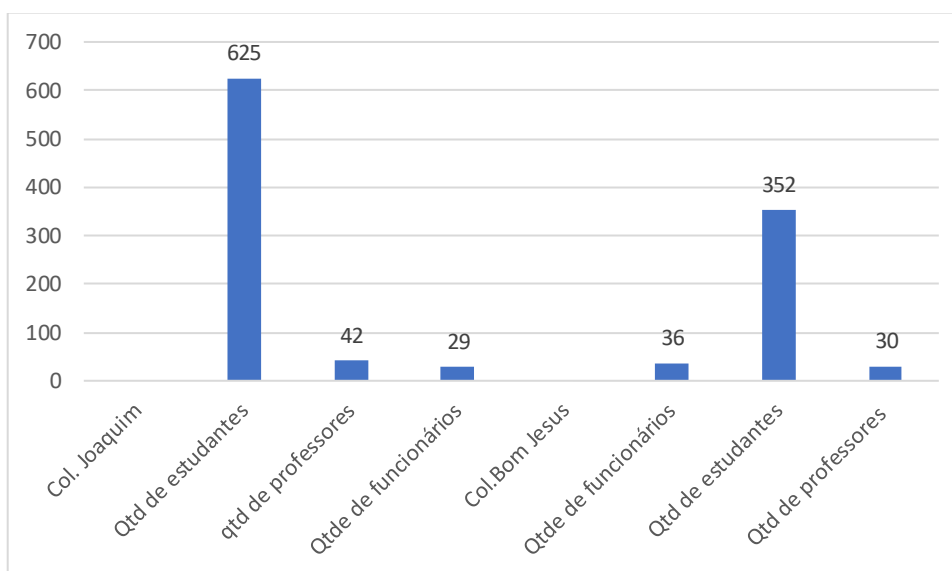
Conforme observamos o que também é comum nas unidades escolares que ofertam o ensino médio, o investimento destinado às escolas em tempo integral é consideravelmente maior, conforme registrado nos respectivos PPPs. Por outro lado, as escolas de tempo parcial

conseguem atender a um número maior de estudantes. O Gráfico 3 apresenta a quantidade de alunos matriculados no ensino médio; esperamos, de fato, que o modelo de tempo integral forme o estudante de maneira integral, e não o reduza à condição de mero ocupante da escola.

Como exemplo, o CEM Bom Jesus passou por adaptações para atender ao tempo integral, mas ainda não dispõe de todos os espaços necessários para essa modalidade. Situação semelhante ocorreu com a maioria das escolas que antes operavam em regime regular e foram convertidas para o tempo integral, o que resultou em sobrecarga para professores e funcionários, sem a devida adequação dos espaços educacionais para os estudantes.

Outro fator relevante é que a unidade conta com um total de 42 professores, dos quais 20 são contratados, o que implica em grande possibilidade de remanejamento para outras unidades. Na área administrativa, há 19 contratos, e no setor pedagógico, 4. Constatamos, portanto, que a rotatividade de profissionais ainda é bastante elevada.

Gráfico 3 – Dados das unidades de ensino: Colégio Joaquim e Bom Jesus



Fonte: PPP (2023)

Em relação às unidades de ensino da pesquisa, observamos que todos apresentam o documento oficial do PPP, todos os documentos estão dispostos na página da SEDUC¹³ e podem ser consultados por qualquer cidadão que tenha interesse em conhecer o documento que regulamenta a unidade de ensino da rede estadual.

A Secretaria de Educação instituiu regras para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e, ao analisarmos os documentos das unidades escolares, é possível perceber

¹³ <https://lookerstudio.google.com/reporting/f03dd666-d54a-4786-9d7b-3fdf5817f723/page/S35HD> - página no site da SEDUC onde encontra-se os PPPs das escolas.

o cuidado com os dados e a forma de apresentação de cada escola. Por meio desses documentos, observamos a organização, a compreensão e a intencionalidade de algumas das ações propostas.

Ainda que todas as escolas sejam públicas e pertencentes à rede estadual, cada uma apresenta um perfil próprio, ligado ao seu lócus. Nos documentos, são perceptíveis tanto as qualidades quanto as fragilidades de cada unidade escolar.

Com base na análise dos PPPs de seis instituições educativas, e fundamentando-nos nos estudos de Bardin (1977) e Franco (2008), elaboramos um quadro que aponta o papel do documento. Destacamos que nossa análise será realizada de forma artesanal, sem o uso de tabelas digitais, seguindo uma abordagem qualitativa. Bardin (1977) ressalta que, em certos contextos, o uso de computadores pode ser útil na análise de conteúdo, mas não será o caso neste estudo.

O trabalho de Mendes e Miskulim (2017), que trata da análise de conteúdo como metodologia de tratamento de dados em pesquisas qualitativas na área da Educação, oferece importantes ensinamentos e exemplos, especialmente no que diz respeito à unidade de registro. Segundo Franco (2008, p. 41), “[...] a Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”. Esses registros podem assumir diferentes formas inter-relacionadas, como palavras, temas, personagens ou itens.

Para esta análise dos PPPs, optamos pela palavra como unidade de registro, por entender que as palavras carregam intencionalidades e desejos, refletindo a essência do discurso presente nos documentos.

Quadro 26 - Análise de conteúdo dos PPPs

Unidade de Ensino	Missão	Visão de futuro	Valores	Professor	Estudante
Escola Estadual Prof. Elizangela Glória Cardoso	Formação integral do sucesso do ensino e da aprendizagem	referência Nacional eficiente, eficaz	Protagonismo Juvenil Inclusão, equidade, sustentabilidade	Formação continuada Coresponsabilidade na gestão	Projeto de Vida, protagonista autonomia, a solidariedade competência
Colégio Estadual Dom Alano Mary Du Noday	Formação integral e humanizada, Cidadãos críticos	referência e qualidade de ensino, respeito e competência	Ética Compromisso Qualidade Respeito	Ético, solidário, Comprometidos com valores	investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade
Unidade de Ensino	Missão	Visão de futuro	Valores	Professor	Estudante
Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida	Formação integral, Políticas educacionais cidadãos	referência nacional, formação acadêmica de excelência	Autonomia Transparência Democratização Equidade Compromisso Qualidade	comprometida, empenhada	Protagonista Qualificação para o trabalho,

Unidade de Ensino	Missão	Visão de futuro	Valores	Professor	Estudante
	autônomos, solidários		Respeito humanização	apoio pedagógico	
Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes:	Educação Transformadora, autônomos, críticos, solidários	referência nacional competências	Autonomia Transparência Democratização Equidade Respeito Humanização Qualidade	Formação continuada Solidários	Protagonista Projeto de vida Uso de tecnologias
Escola Estadual Dr. Joaquim Pereira da Costa	Sociedade ética, democrática, responsável	Respeito as diferenças de gênero	responsabilidade, autonomia, flexibilidade, resiliência, determinação, cidadania Inclusão	Dialogo, integração	Foco no ENEM Protagonismo
Centro de Ensino Médio Bom Jesus	Cidadãos, autônomos, Competentes Solidários	Referência nacional	Autonomia Transparência Democratização Equidade Compromisso Qualidade Respeito humanização	Atuante Formação continuada	Habilidades socioemocionais Projeto de vida Protagonismo

Fonte: PPP das unidades de ensino, análise Bardin (1977), Franco (2008), criado pela autora (2025).

Conforme a análise de Bardin (1977) e Franco (2008), elaboramos um quadro composto por palavras-chave que representam o perfil do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das respectivas unidades de ensino participantes da pesquisa.

No que se refere à missão, observamos o desejo das instituições em formar cidadãos críticos e autônomos. Quanto à visão, as unidades de ensino expressam a aspiração de tornarem-se referência no atendimento educacional. Destacamos, nesse aspecto, o Colégio Estadual Dr. Joaquim Pereira da Costa, que enfatiza o respeito às diferenças de gênero, ainda que também deseje alcançar reconhecimento na área educacional. No que tange aos valores, há uma grande convergência entre as escolas analisadas, com destaque para princípios como respeito, responsabilidade, empatia e ética.

Em relação aos estudantes, os documentos os compreendem como protagonistas do processo educativo, ressaltando o projeto de vida como elemento central da proposta pedagógica.

Por outro lado, no que diz respeito aos professores, percebemos uma lacuna nos documentos analisados. Pouco observamos quanto à valorização efetiva desse ator dentro da prática escolar. Os professores são mencionados como integrantes do processo educativo, com

a responsabilidade de desenvolver o ensino e promover a aprendizagem dos estudantes. No entanto, nenhum dos PPPs apresenta ações específicas de acolhimento ou suporte diferenciado a esses profissionais, à exceção da oferta de formação continuada que, na realidade, configura-se como uma obrigação institucional.

Não identificamos, por exemplo, políticas de atenção à saúde mental ou suporte psicológico, apesar da evidente sobrecarga de trabalho, especialmente nas escolas que adotam a jornada de tempo integral. Essa ausência de um olhar mais cuidadoso contrasta com a atenção dedicada aos estudantes e às famílias, o que revela uma assimetria nas políticas de cuidado dentro da comunidade escolar.

5.2 A construção histórica do Novo Ensino Médio

A expressão ensino médio, no Brasil, designa a etapa de ensino situada entre a educação elementar e o ensino superior, atualmente considerada parte integrante da educação básica. As diferenças se manifestam principalmente nas etapas ou ciclos do sistema educacional (Bonitatibus, 1991). Para melhor compreensão, apresentamos a seguir um quadro com a linha do tempo que retrata a construção histórica do Ensino Médio no Brasil.

Quadro 27 – Linha do tempo: Ensino Médio

Ano	Reforma	Destaques	Constituição Brasileira
1890	Reforma Benjamim Constant	Estipula a duração de 7 anos para a conclusão do nível secundário; o objetivo deste nível era preparar os sujeitos da elite para ingressar no ensino superior.	1824 - Império
1901	Reforma Eptácio Pessoa	Diminuiu para 6 anos a duração do ensino secundário e oficializou a equiparação do ensino particular com o ensino público. Ao final desse nível, o estudante obtinha o diploma de bacharel em Ciências e Letras.	1891 - República
1911	Reforma Rivadávia Correia	Oficializou o ensino de forma não obrigatória e excluiu a emissão de diplomas ao final do ensino secundário. Continuava o caráter propedêutico desta etapa de ensino.	1891 - República
1925	Reforma Carlos Maximiliano	Teve como principal objetivo preparar o estudante para aprovação nos exames parcelares.	1891 - República
1930	Reforma Francisco Campos	Estabeleceu frequência obrigatória, regulou sobre notas e transferências dos alunos entre colégios. Dividiu o ensino secundário em dois ciclos: um de formação geral e outro específico de preparação para ingressar no nível superior (havia variação no currículo dependente do curso superior que o aluno desejasse ingressar).	1891 - República
1942	Reforma Capanema	Cursos colegiais divididos entre clássico e científico, tendo três anos de duração e objetivando também preparar o aluno para o ingresso em curso superior.	1934 - 2º República
1961	LDB	A etapa de ensino secundário passou a se chamar oficialmente de EM e foram incluídos como cursos de grau médio os cursos de EM regular, secundários, técnicos e pedagógicos.	1946 - Democrática

Ano	Reforma	Destaques	Constituição Brasileira
1971	LDB	Dividiu o sistema de ensino em 1º e 2º graus. O 2º grau (anteriormente chamado de EM) passa a ter como foco a formação profissional de acordo com as necessidades do mercado.	1967 Regime militar
1996	LDB	O termo “ensino médio” voltou a nomear o que antes era chamado de 2º grau e passou a ter duração de 3 anos; além disso, foi separado oficialmente do ensino profissionalizante.	1967 Regime militar
1999	PCNEM	Definiram as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas em cada área de conhecimento. Apontava para um “Novo Ensino Médio”.	1988 - Cidadã
2009	ENEM	Torna o Enem obrigatório para todos os estudantes do EM. O exame adquire uma função sistêmica, certificadora e classificatória.	1988 - Cidadã
2009	ProEMI	Estimulou o redesenho curricular através de investimento técnico e financeiro nas escolas.	1988 - Cidadã
2014	PNE	Na meta nº 3, que trata do EM, propôs, até 2024, elevar a taxa de matrículas e orientou também flexibilizar o currículo através do estabelecimento de conteúdos obrigatórios e outros eletivos.	1988 - Cidadã
2017	Novo Ensino Médio	Altera a LDB no 9.394/96 com mudanças no currículo do EM. O currículo passará a ser composto por uma base nacional comum e por itinerários formativos. Além disso, a carga horária do EM foi ampliada e houve abertura oficial para o aluno cursar uma parte do currículo fora da escola regular pública.	1988 - Cidadã

Fonte: Alves, Silva e Jucá (2022), adaptado pela autora (2025).

O Quadro 27 traça um roteiro das leis e reformas relacionadas ao Ensino Médio no Brasil. A reforma mais recente foi implementada com extrema urgência; no entanto, ainda se analisa se ela representa, de fato, uma melhoria no processo de ensino para os estudantes dessa etapa da educação. Diversos autores e pesquisadores apontam que se trata de uma proposta negativa, sem evidências de avanços na qualidade do ensino (Kuenzer, 2017, 2020; Ciavata, 2018; Hernandez, 2019; Cetano; Alves, 2020).

De acordo com Alves, Silva e Jucá (2022), o objetivo do MEC ao implementar a reforma foi alcançar a meta nº 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê o aumento do número de jovens no Ensino Médio, inserindo-os em um nível mais elevado de escolarização. No entanto, essa tentativa de universalização não tem sido acompanhada de qualidade. A esse respeito, Kuenzer (2020, p. 60) afirma que:

E, dadas as condições de precarização que as escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho têm apresentado, a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se. Ou seja, a burguesia, quando disponibiliza a versão geral para os trabalhadores, o faz de forma desqualificada; e o ensino médio de educação geral passou a ser escola para os filhos dos outros, enquanto a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos da burguesia, mesmo que no ensino superior; para esses, o ensino médio é

apenas um degrau necessário para o acesso aos cursos valorizados pelo mercado, no regime de acumulação flexível.

Enfatizando a racionalidade utilitária e pragmática expressa na BNCC, Zank e Malanchen (2020, p. 132) afirmam que “a intencionalidade dessa concepção é aprofundar o esvaziamento da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma formação tecnicista que tem por objetivo a formação para o emprego”.

Em busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES, com os seguintes critérios: conteúdo em acesso aberto, revisado por pares, em língua portuguesa, publicações entre 2017 e 2025, área de Ciências Humanas e a palavra-chave “Novo Ensino Médio”, foram encontrados 621 resultados (consulta realizada em 20/02/2025).

Diante da ampla variedade de temas relacionados ao Ensino Médio, realizamos uma nova busca com os seguintes parâmetros: termo “Reforma do Ensino Médio”, tipo de documento “artigo”, acesso aberto, revisado por pares, área de Ciências Humanas, em língua portuguesa e publicação nacional. Essa nova pesquisa, realizada na mesma data, resultou em 351 artigos.

Após a leitura de aproximadamente 20 desses estudos, optamos por destacar sete trabalhos que discutem especificamente a reforma do Novo Ensino Médio.

Quadro 28 - Autores que discutem a Reforma do Ensino Médio - 2017 a 2022

Título	Autor(es)	Revista
Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível	Acacia Zeneida KUENZER	Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.
A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência?	M. CIAVATTA	HOLOS, Ano 34, Vol. 04, 2018.
Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma	Karen Cristina Jensen Ruppel da SILVA; Aldimara Catarina BOUTIN	educação Santa Maria v.43 n. 3 p. 521-534 jul./set. 2018
A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar	Paulo Romualdo HERNANDES	Educação Santa Maria v. 44 2019.
Ensino Médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas?	Maria Raquel CAETANO; Aline Aparecida Martini ALVES	Interfaces Científicas • Aracaju • V.8 • N.3 • p. 718 - 736 • Publicação Contínua - 2020
A Reforma do Ensino Médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional	Evaldo PIOLLI; Mauro SALA	Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-25, e020138, 2021.
O Novo Ensino Médio: das dificuldades do projeto à sua implementação (2017-2022)	Antocléia de Sousa SANTOS; Emerson Felipe da SILVA; Davi MILAN	Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-18, 2022.

Fonte: autores consultados, criado pela autora (2025).

Segundo Kuenzer (2017), no estudo sobre a reforma do ensino médio, a autora traz uma discussão acalorada sobre a referida reforma, e destaca algumas colocações sobre rigidez e flexibilidade da proposta, que por sua vez esvazia as questões pedagógicas, e também destaca as questões de financiamento por setores privados, que de certa forma, impõem seus interesses.

A controvérsia estabelece-se sobre a relação entre rigidez e flexibilidade; para o grupo privado que se organiza com o apoio do MEC, as DCNEM/2012 em vigor são rígidas, uma vez que estabelecem um único percurso, disciplinar e com excessivo número de componentes curriculares, a partir do que propõe a flexibilização dos percursos. Para o Movimento em Defesa do Ensino Médio, essa proposta fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012 (Kuenzer, 2017, p.333).

Concluimos que a lógica mercantil tem invadido as escolas públicas com o apoio do Estado, promovendo a despolitização das práticas educativas. A flexibilização das diretrizes curriculares, especialmente no Ensino Médio, exemplifica essa realidade (Kuenzer, 2017).

O estudo de Ciavatta (2018) traz uma reflexão importante: adaptar-se ou resistir à reforma do Ensino Médio pressupõe compreender o movimento da vida social em sua totalidade, considerando as relações que constituem a própria reforma, as imposições legais e suas consequências para a formação e o trabalho docente, especialmente na formação profissional. O estudo concentra-se na formação de professores, apontando-a como elemento essencial e indispensável a qualquer mudança que pretenda, de fato, melhorar a educação e a qualidade do ensino.

A autora apresenta elementos históricos sobre a reforma, além de discutir suas dimensões políticas e sociais, e afirma: “[...] a resistência faz parte da história das lutas para sobreviver aos desastres que atingem a humanidade”. Segundo ela, enquanto pesquisadores e educadores, somos convocados “a conversar, a discutir, a romper os individualismos, as competições exacerbadas pelo sistema capital e seus desdobramentos (culturais, sociais, profissionais etc.), para reconstruir as instituições despedaçadas”. Portanto, sigamos no debate e nos embates, com o objetivo de, mesmo que em menor escala, esclarecer e ampliar a consciência crítica dos cidadãos e cidadãs brasileiras (Ciavatta, 2018, p. 221).

Por sua vez, Hernandez (2019), em seu estudo, aponta que houve quase o aniquilamento de políticas e programas sociais, resultado de uma contrarreforma do Ensino Médio. Essa medida foi articulada por intelectuais orgânicos ligados às classes empresariais e alinhados a políticas internacionais, conforme já afirmava Macedo (2014):

Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemman (controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burger King, da BeW [que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime), CENPEC, Todos pela Educação (organização não governamental criada por empresários) (Macedo, 2014, p. 1532).

Neste sentido, Hernandez (2019) considera que, ao aplicar doses mínimas de formação geral, conhecimentos científicos e noções elementares de formação técnica ou profissionalizante, o novo Ensino Médio proporciona à classe trabalhadora uma formação intelectual e prática precária, limitando-a a ocupações igualmente precárias. Segundo o autor: “Livres da escola e dos conhecimentos das disciplinas escolares e preparados para ocupações precárias, os jovens das classes populares estarão aptos a serem treinados nas tarefas que lhes serão destinadas nas empresas, caminho que conduz ao aumento da divisão social” (Hernandez, 2019, p. 10).

Segundo Caetano e Alves (2020), o artigo 36 da LDB passou a ter nova redação, estabelecendo que “o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (Brasil, 2016, p. 1), a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

Ainda segundo os autores, “o currículo passará a ter uma primeira parte comum a todos os estudantes, tendo como foco de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e uma segunda parte, com cinco itinerários formativos, que será, segundo o MEC, escolha de cada estudante” (Caetano; Alves, 2020, p. 720). Essa suposta liberdade de escolha, no entanto, leva à reflexão sobre a viabilidade dessa oferta em todas as escolas, algo que não ocorre, especialmente nas instituições públicas do estado do Tocantins.

Os autores apresentam uma crítica contundente ao cenário educacional, afirmando que “as reformas orientadas por instituições internacionais estão no epicentro de um processo de mercantilização da esfera pública, em particular da esfera educacional, locus privilegiado para o Estado construir um novo pacto social com novos tipos de formação dos sujeitos” — uma realidade preocupante, aliada ao avanço da privatização da educação nacional (Caetano; Alves, 2020, p. 721).

Nesse sentido, citam Fagnani (2017, p. 3): “Em última instância, quando deliberam que o País não cabe no PIB, estão dizendo que as demandas sociais da democracia não cabem no orçamento.” Trata-se de uma inversão de valores, sustentada por construções ideológicas

voltadas ao senso comum, que passam a considerar as despesas sociais asseguradas pela Constituição de 1988 como as principais responsáveis pela instabilidade fiscal.

Em síntese, a reforma do Ensino Médio configura-se como um campo de disputas, que “são reflexo de um Estado permeado por elitismos, coronelismos e autoritarismos, em que a classe economicamente privilegiada possui a hegemonia quase absoluta” (Caetano; Alves, 2020, p. 723). Ou seja, quanto mais se precariza o serviço público, mais se busca o serviço privado. E, lamentavelmente, é a lógica de mercado, com sua visão de eficiência e produtividade, que passa a ditar o conteúdo das políticas educacionais.

Os autores Piolli e Sala (2021) destacam que, após o golpe institucional, o governo de Michel Temer implementou a Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. Essa reforma alterou significativamente a estrutura do Ensino Médio, modificando diversos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os autores também discutem os efeitos da inclusão da modalidade de educação a distância: “[...] a Lei 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, colocou a educação a distância (EaD) como uma das formas de se cumprir as exigências curriculares do Ensino Médio” (Piolli; Sala, 2021, p. 15), podendo representar até 20% da carga horária. Em suas conclusões, os autores afirmam que a proposta conduz à desescolarização do Ensino Médio.

A pesquisa de Santos, Silva e Milan (2022) teve como pergunta norteadora: Como está sendo concretizado o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas do Brasil? O estudo foi realizado nas cidades de São Luís (MA), Rio Tinto (PB) e Quintana (SP), tendo como participantes professores do Ensino Médio dessas localidades. Os resultados revelam que a reforma gerou muitas dúvidas e inquietações quanto à prática pedagógica, principalmente em razão da ausência de formação e informação adequada aos profissionais da rede pública.

Esse cenário reforça a análise de Silva e Boutin (2018, p. 258), para quem “ampliar a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade”. Esse posicionamento revela uma contradição central nas políticas públicas educacionais contemporâneas: exige-se mais da escola, em termos de tempo, resultados e abrangência curricular, sem que haja investimento proporcional em infraestrutura e em recursos humanos. A ampliação da carga horária, nesse contexto, acaba por agravar as condições de trabalho dos profissionais da educação e precarizar ainda mais o ambiente escolar, especialmente em instituições da rede pública que já enfrentam desafios históricos, como a escassez de espaços adequados, laboratórios, bibliotecas e pessoal qualificado em quantidade

suficiente. Trata-se, portanto, de uma ampliação quantitativa sem sustentação qualitativa, o que reforça desigualdades e dificulta a efetiva implementação de uma educação integral e emancipadora.

De modo geral, os autores discutidos neste trabalho apresentam perspectivas convergentes em relação à Reforma do Novo Ensino Médio: prevalecem críticas e ressalvas quanto à sua eficácia e aos reais benefícios para a educação pública brasileira.

Infelizmente, a reforma foi concebida e implementada com base em um novo projeto societário, sustentado por uma lógica educacional centrada na produtividade e no atendimento às demandas do mercado. Essa abordagem esvazia o conteúdo político-pedagógico do currículo, reduzindo-o a competências técnicas e instrumentais. O mercado passa, então, a ser o principal parâmetro de qualidade, eficiência e eficácia da educação pública, orientando-se por interesses globais, econômicos e pelas diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Vivemos um momento complexo em nossa sociedade. Somamos a esse cenário as propostas do movimento “Escola Sem Partido”, que busca silenciar a atividade docente, coibir o debate e o pensamento crítico, negar o papel da escola na formação cidadã e enfraquecer o valor das instituições públicas.

Dando continuidade à análise crítica da reforma e de suas repercussões no ensino de História no Ensino Médio, abordamos, no subitem a seguir, o Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares participantes da pesquisa.

5.2.1 O Projeto Político Pedagógico das unidades da pesquisa e a área de Ciências Humanas

O Projeto Político-Pedagógico é o documento de maior importância dentro de uma instituição educacional. Por meio dele, pensamos a unidade de ensino em suas especificidades. Como afirma Freire (1996), é necessário discutir os direitos e deveres desses sujeitos, o respeito à dignidade humana e o papel do cidadão na sociedade, atributos essenciais para que a escola cumpra sua função na construção do Projeto Político-Pedagógico.

Gandin (1994, p. 28) define o PPP como “[...] parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana”. Ou seja, a construção ou transformação de uma determinada realidade ou sociedade passa pela participação coletiva. Nesse sentido, Garcia e Queiroz (2009, p. 119) afirmam que:

[...] ao construir o seu projeto, os sujeitos não só definem as regras que regem o coletivo e a sua identidade, como também reconstróem suas relações e práticas escolares, o que lhes confere consciência das possibilidades e da capacidade do grupo de levar adiante um projeto coletivo de educação.

O PPP, apesar de ser desenvolvido para implementação em médio prazo, precisa ser atualizado anualmente, a fim de que possa nortear as mudanças necessárias, visando a promover um ideal de educação coletivo. Por isso, Veiga (2006, p. 8) afirma que sua elaboração:

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

A revisão das ações e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) são de suma importância para as unidades de ensino. Como afirma a autora, esse processo deve ser pautado na reflexão e na ação — refletir para transformar, de forma coletiva. Nessa perspectiva, a Secretaria Estadual de Educação possui um departamento responsável por acompanhar, monitorar e oferecer formação e orientações sobre o PPP. Todos os documentos referentes aos PPPs das unidades de ensino estão disponíveis para consulta, hospedados no site da SEDUC (www.seduc.to.gov.br).

A seguir, apresentamos uma análise desses documentos, com foco na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente nas ações do PPP voltadas para o ensino de História.

5.2.2 Escolas de Palmas

Quadro 29 – Escolas de Palmas: ações do PPP

Unidade de ensino	Ações do PPP
Escola Prof. Elizangela G. Cardoso	Ações pedagógicas: 76 ações; Ações de Ciências Humanas: 2 ações Ações ligadas a História: Olimpíadas de História, Semana da Consciência Negra.
Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday	Ações pedagógicas: 22 Ações de Ciências Humanas: 1 Ações ligadas a História: Projeto consciência negra

Fonte: documento do PPP (2023), construído pela autora (2025).

5.2.3 Escolas de Araguaína – Tocantins

Quadro 30 – Escolas de Araguaína: ações do PPP

Unidade de ensino	Ações do PPP
Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida e	Ações pedagógicas: 49 ações; Ações de Ciências Humanas: não há listadas Ações ligadas a História: não há
Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes	Ações pedagógicas: 57 Ações de Ciências Humanas: 3 Ações ligadas a História: novembro negro, Dicionário de Ciências humanas, Lei 10.639/03.

Fonte: documento do PPP (2023), construído pela autora (2025).

s

5.2.4 Escolas de Gurupi

Quadro 31 – Escolas de Gurupi: ações do PPP

Unidade de ensino	Ações do PPP
Escola E. Joaquim P. da Costa	Ações pedagógicas: 21 ações; Ações de Ciências Humanas: 2 ações Ações ligadas a História: Olimpíadas de História, Semana da Consciência Negra.
CEM Bom Jesus	Ações pedagógicas: 48 Ações de Ciências Humanas: 11 Ações ligadas a História: Olimpíada de História, Projeto: Brasil mostra a sua cara-Consciência negra Diferencial nas eletivas desenvolve projeto na comunidade indígena Javaé; nos itinerários formativos: Projeto de história do Tocantins-Natividade e sua cultura.

Fonte: documento do PPP (2023), construído pela autora (2025).

De maneira geral, ao analisarmos os documentos das respectivas unidades de ensino no que se refere ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), observamos uma relativa uniformidade estrutural, com ações organizadas por áreas do conhecimento. Tal organização segue as diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais, que buscam garantir uma base comum, mas também flexível, como propõe Veiga (2001), ao defender o PPP como instrumento democrático e participativo, capaz de refletir as particularidades da escola e de sua comunidade.

Entretanto, constata-se que poucos documentos evidenciam de forma clara os mecanismos de avaliação das ações propostas, o que fragiliza o caráter reflexivo e contínuo do PPP. Segundo Gadotti (2000), o planejamento pedagógico não pode ser entendido como um ato burocrático, mas como um processo dinâmico que demanda monitoramento e revisão constante, a partir de práticas avaliativas coerentes com os objetivos educacionais.

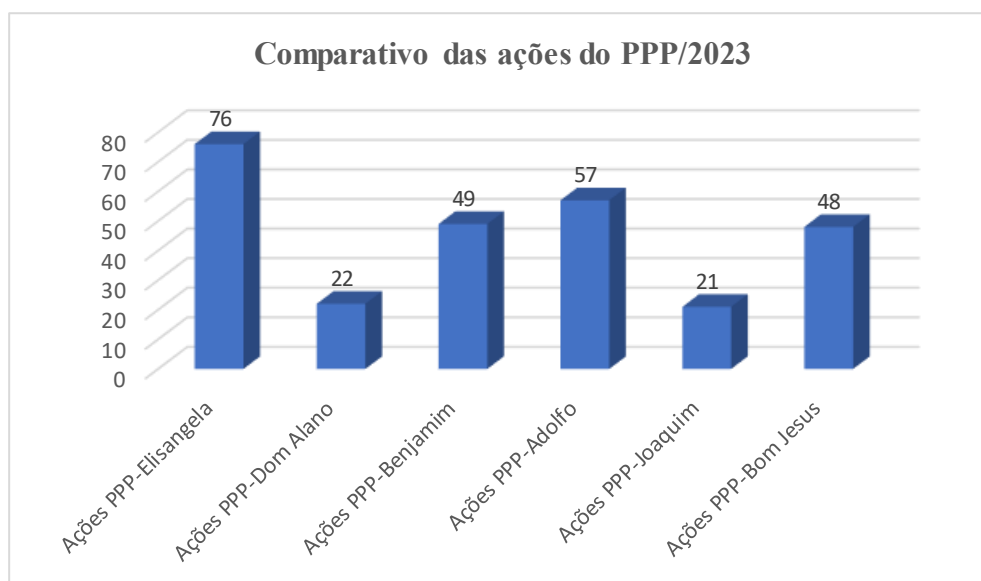
No que tange à área de Ciências Humanas, especialmente ao ensino de História, notamos um número reduzido de ações específicas nos documentos analisados. Essa constatação revela um cenário de desvalorização do componente curricular de História, frequentemente relegado

a um papel secundário diante de outras demandas escolares. Como destaca Bittencourt (2009), o ensino de História é essencial para a formação crítica e cidadã dos estudantes, pois permite a compreensão dos processos sociais e o desenvolvimento de uma consciência histórica.

Ademais, o acúmulo de funções e exigências impostas às escolas tem dificultado a efetiva implementação de práticas significativas no ensino de História. Nesse contexto, Fonseca (1993) argumenta que a disciplina história não deve ser reduzida a uma narrativa linear de fatos, mas sim concebida como um espaço de problematização e construção de sentidos sobre o presente e o passado.

A seguir, apresentamos os dados gerais sobre as ações previstas nos PPPs das escolas pesquisadas.

Gráfico 4 – Quantidade de ações do PPP das escolas da pesquisa



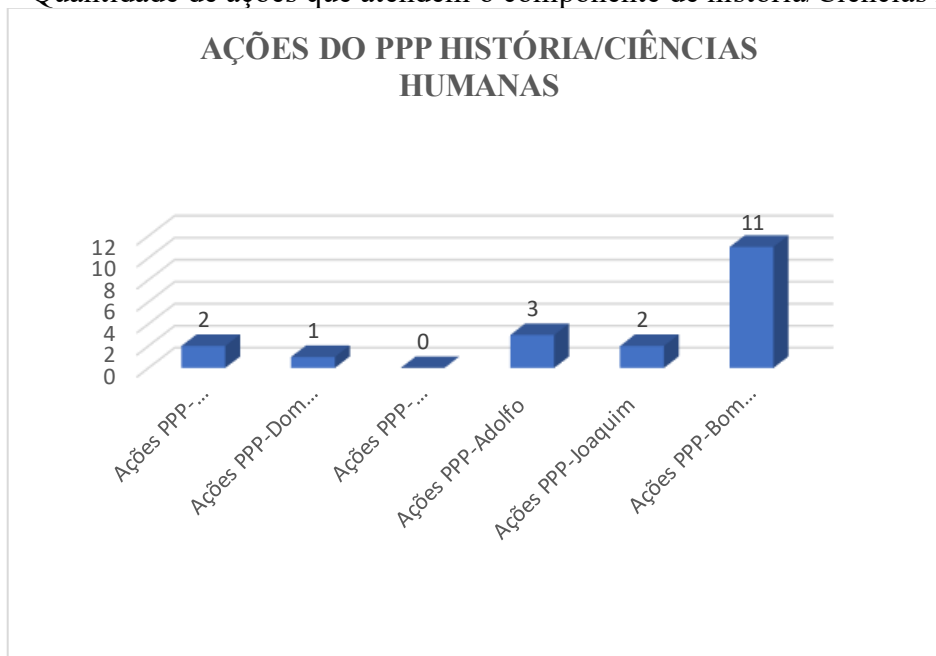
Fonte: criado pela autora com base nos PPPs

A maioria dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) não apresenta, em anexo, os projetos macro da escola. Também não são evidenciados, nesses documentos, os instrumentos avaliativos. Embora haja menções à avaliação no corpo do PPP, não identificamos evidências concretas da efetivação dessas ações.

Apesar da presença de uma grande quantidade de propostas nos documentos, não percebemos a efetividade das propostas na prática. No que se refere à área de Ciências Humanas, e, mais especificamente, ao componente curricular de História, essa realidade se repete: as ações voltadas ao ensino de História são escassas ou pouco efetivas.

Podemos afirmar que algumas escolas se destacaram ao desenvolver projetos diferenciados para o ensino de História. É o caso do Centro de Ensino Médio Bom Jesus (CEM Bom Jesus), que implementou uma disciplina eletiva voltada ao intercâmbio com a comunidade indígena Javaé e à valorização do conhecimento histórico local, promovendo, inclusive, uma experiência in loco na cidade de Arraias, conhecida como o berço da escravidão no Tocantins.

Gráfico 5 – Quantidade de ações que atendem o componente de história/Ciências humanas



Fonte: documento do PPP (2023), construído pela autora (2025).

O Colégio Adolfo Bezerra de Menezes apresenta um trabalho consistente no âmbito das ações previstas em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), destacando-se por iniciativas como o "Novembro Negro", o "Dicionário de Ciências Humanas" e a valorização da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. Outro projeto de grande relevância foi desenvolvido na Escola Elisângela Glória, com destaque para as Olimpíadas de História e a realização da Semana da Consciência Negra, ações que reforçam o papel do ensino de História na construção da identidade e da consciência crítica dos estudantes.

Entretanto, observamos, de modo geral, um processo contínuo de desvalorização do componente curricular de História, expresso tanto pela escassez de ações específicas quanto pela estrutura organizacional das escolas. Um dos principais indicadores dessa desvalorização é a baixa carga horária semanal atribuída à disciplina, o que frequentemente obriga o professor a atuar em outros componentes curriculares para completar sua jornada de trabalho.

Com a implementação do Novo Ensino Médio, a disciplina de História perde seu status de componente autônomo e passa a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas,

juntamente com Geografia, Filosofia e Sociologia. No entanto, essa integração nem sempre se efetiva na prática pedagógica, uma vez que a distribuição da carga horária docente ainda é feita por componente curricular e não por área do conhecimento. Essa contradição fragiliza a abordagem interdisciplinar e compromete a intencionalidade formativa prevista na proposta curricular.

Como destaca Débora Zank (2020, p. 107), “as chamadas competências estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade, impedindo a dispersão do entendimento da realidade histórica e do senso crítico, bases do ensino de História”. Essa reflexão evidencia que a atual lógica de organização do currículo, voltada para competências e habilidades fragmentadas, tem dificultado o exercício de uma formação crítica e cidadã, princípios que fundamentam o ensino de História.

Diante desse cenário, esta tese se insere como uma forma de resistência e de denúncia frente à ausência de políticas públicas efetivas de valorização da disciplina e de seus profissionais. Acreditamos que o ensino de História, quando trabalhado com intencionalidade pedagógica e compromisso social, pode contribuir significativamente para formar sujeitos conscientes e transformadores da realidade.

Nesse sentido, na seção seguinte, apresentamos as narrativas de professores que discutem o ensino de História e suas relações com as políticas públicas educacionais voltadas ao Ensino Médio.

6 AS NARRATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: O ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS

Esta seção tem como finalidade responder a um dos objetivos específicos deste estudo: problematizar, por meio das narrativas de professores que atuam no Ensino Médio da rede estadual de ensino nos municípios de Palmas, Araguaína e Gurupi, a implementação das políticas públicas educacionais voltadas ao ensino de História.

Para a construção da análise aqui apresentada, foram utilizados diversos instrumentos metodológicos, incluindo: análise documental, consulta a reportagens e bibliografia especializada, além dos dados obtidos por meio de um questionário aplicado a professores da rede estadual que lecionam História, complementados por entrevistas com nove docentes que atuam no Ensino Médio nos referidos municípios.

Ressaltamos que a metodologia adotada neste estudo é a triangulação de métodos, conforme proposto por Denzin (1978), o que implica a articulação entre diferentes fontes e estratégias de coleta de dados para ampliar a validade da análise. Assim, nesta seção, os resultados são interpretados à luz dessa abordagem, garantindo uma visão mais abrangente e crítica da realidade investigada.

6.1 O Novo Ensino Médio, o ensino de história e o Documento Curricular do Tocantins

Celebrando a poesia,
Arte viva, oralidade,
Em versos xilogravuras,
Trazendo a diversidade,
Mostrando incontáveis teias,
Pois cada **história** está cheia
Da luz da **ancestralidade**
(Marco Haurélio)¹⁴

Nesta subseção, discutimos aspectos relacionados ao Ensino Médio e aos documentos que norteiam as práticas pedagógicas das escolas pesquisadas. Segundo Kuenzer (2017), entidades e intelectuais que, historicamente, têm buscado a construção de um projeto educacional voltado aos interesses da classe trabalhadora defendem a organização de um currículo que integre, de forma orgânica e consistente, as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho. Essa integração visa atribuir significado ao conhecimento escolar e,

¹⁴ Escritor, professor, cordelista e pesquisador da literatura de cordel e do folclore brasileiro, é baiano de Riacho de Santana.

por meio de uma abordagem articulada, promover maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados em disciplinas, áreas do conhecimento ou outras formas previstas.

A reforma do Ensino Médio sempre foi tema de debate entre pesquisadores, estudiosos, professores e setores da sociedade brasileira. No entanto, quando finalmente implementada, essa reforma impôs sérios entraves à prática docente e à organização dos componentes curriculares, especialmente no que se refere ao ensino de História. A disciplina, já desafiadora em seu formato tradicional dividido por períodos históricos, tornou-se ainda mais complexa após a aprovação do novo modelo de Ensino Médio, dificultando a organização do conteúdo e, por vezes, inviabilizando abordagens mais significativas.

Diante desse cenário de enfraquecimento da disciplina, diversas entidades e especialistas buscaram manifestar resistência às mudanças impostas pela reforma. Cavalcante (2018) informa que a Associação Nacional de História (Anpuh/Brasil, 2015) organizou uma petição pública, disponibilizada em seu site, para coletar assinaturas contrárias à proposta do novo Ensino Médio no que diz respeito ao componente de História. Contudo, tais ações não reverberaram com força suficiente para tensionar as relações de poder em que a disciplina está inserida. Como área do conhecimento e componente curricular, a História permanece em um campo frágil, sem conseguir gerar pressão significativa para redimensionar os rumos dos projetos educacionais em curso.

As pesquisas realizadas indicam que o componente de História ficou praticamente invisibilizado na distribuição da carga horária do novo currículo. Argumentamos, por vezes, que as disciplinas eletivas poderiam suprir essa lacuna, permitindo que os professores abordem conteúdos históricos em contextos alternativos. Entretanto, cada unidade escolar define suas próprias temáticas eletivas, e nem sempre os estudantes optam por aquelas que contemplam aspectos da História. Dessa forma, o espaço para o ensino dessa disciplina torna-se ainda mais restrito.

Para aprofundar essa discussão, apresentamos a seguir o Documento Curricular do Território (DCT) do Ensino Médio, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO).

6.1.1 O Documento Curricular do Tocantins (DCT)

Segundo o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO), etapa Ensino Médio, a elaboração e as consultas públicas virtuais contaram com a participação de professores

da rede de ensino, técnicos da Secretaria de Educação, docentes da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Por meio da Resolução nº 169, de 20 de dezembro de 2022, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou e homologou o DCT-TO, que trata da Reforma do Ensino Médio no território tocantinense.

O documento expressa que o DCT-TO, etapa Ensino Médio, está consolidado em cinco cadernos, e a proposta pedagógica para a rede estadual de ensino considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que desejam estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia dos direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens.

O documento curricular apresenta orientações destinadas à aplicabilidade por parte dos professores e das coordenações pedagógicas das áreas de conhecimento, além de trazer diretrizes pedagógicas gerais e específicas para a parte diversificada. Segundo Rocha e Coelho (2021, p. 12), “currículo como um conjunto de conteúdos, vivências e práticas a serem ensinados e (re)aprendidos, segundo a organização escolar e/ou acadêmica; portanto, ainda estamos a falar de ‘currículo disciplinar’.”

Figura 21 – Exemplos da Capa dos DCTs do Ensino Médio



Fonte: Cadernos do DCT-TO, SEDUC-Tocantins (2025)

Santos e Amorim, (2016, p.124), quando tratam sobre o currículo, apresentam a visão de Freire “[...] deve abranger métodos nos quais os saberes dos alunos sejam valorizados e suas vozes não sejam silenciadas no contexto da aprendizagem escolar. Traduzindo a fala de Paulo Freire, currículo é diálogo entre os sujeitos para construir saberes e práticas escolares.

No sentido de demonstrar o conteúdo dos documentos, a seguir apresentamos o quadro 18 com os cadernos e a composição dos mesmos.

Quadro 32 – Conteúdos dos cadernos do Documento Curricular do Tocantins

Cadernos	Composição
Caderno I	Apresentação; Estruturação do DCT-TO, Etapa Ensino Médio; Marcos Legais, Introdução; as juventudes e o Ensino Médio Tocantinense; Princípios Orientadores; Modalidades de Ensino Etapa Ensino Médio; Avaliação; Formação de Professores; Arquitetura do Ensino Médio e as possibilidades para o Território; Projeto Político Pedagógico; e Referências.
Caderno II	Composto por textos da Formação Geral Básica organizados por Áreas de Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
Caderno III	1-Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias: Amplifica! A linguagem em movimento; Clube dos Literatos Juvenis; Eu sou o meu padrão; Cultura Digital - na vibe das redes e Aperta o Play! 2-Trilhas de Aprofundamento de Matemática e suas Tecnologias: Contribuições da matemática para o mundo digital; Como a Matemática se conecta com a Juventude, com a democracia e a sociedade?; Finanças Pessoais: o que o mundo exige na vida adulta que a gente pode aprender na escola?; Meu mundo, Meu futuro: Me ajuda a construir? e; Modelagem Matemática aplicada à vida: construindo o saber matemático a partir das relações sociais. 3-Trilhas de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Vozes da juventude: passado e presente para um novo futuro; Sementes do cerrado: Cidadania e Sustentabilidade e; Uma ideia na cabeça e uma câmera na mão. 4-Trilhas de Aprofundamento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Agronegócio e Agricultura Familiar; Ecoturismo em face do empreendedorismo; Energias Renováveis: Expectativa - Energia Fotovotática (solar), Realidade - Usinas Hidrelétricas; e Nutrição e qualidade de vida: cuidando do corpo e da mente
Caderno IV	Itinerários Formativos: Eletivas e Projeto de Vida. O Caderno 4 apresenta as concepções e orientações acerca das Eletivas e do Projeto de Vida, compondo os Itinerários Formativos.
Caderno V	Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional O Caderno 5 é o último a compor o DCT-TO e traz orientações para a elaboração dos Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional. Os Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional resultarão do processo de escolha dos estudantes conciliado às demandas identificadas da região e à capacidade de atendimento da unidade de ensino. Esses Itinerários poderão ser compostos por cursos de diferentes organizações curriculares, a exemplo de: Cursos Técnicos (Habilitação Profissional), Cursos de Qualificações Profissional e Formações Experimentais.

Fonte: Cadernos do DCT-Tocantins - <https://www.to.gov.br/seduc/1-formacao-geral-basica/4714fqcpfzqc>

6.1.2 Itinerários Formativos denominados Trilhas de Aprofundamento, Eletivas e Projeto de Vida.

Esses componentes são denominados como parte diversificada do currículo na proposta do novo Ensino Médio. Segundo o DCT (2021), “as Trilhas de Aprofundamento podem ser: a) Trilhas de Aprendizagem Simples (contemplam uma Área de Conhecimento); b) Trilhas de Aprendizagem Integradas (contemplam duas ou mais Áreas de Conhecimento)”.

Ainda conforme o DCT (2021), as Trilhas de Aprofundamento permitem que os jovens consolidem a formação integral, promovam a incorporação de valores universais e desenvolvam habilidades que ampliem sua visão de mundo, possibilitando-lhes tomar decisões e agir com autonomia e responsabilidade.

As eletivas são unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, diversificando e enriquecendo seu Itinerário Formativo. O estudante pode cursar eletivas associadas à mesma Área do Conhecimento ou Formação Técnica e Profissional em que estiver se aprofundando, ou, se preferir, pode diversificar sua formação escolhendo eletivas de temas de seu interesse vinculados a outras áreas do conhecimento (DCT, 2021).

O Projeto de Vida constitui um trabalho pedagógico intencional e estruturado, cujo objetivo principal é desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à própria existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade.

Diante da importância atribuída a essa dimensão formativa no novo modelo educacional, buscamos compreender como os pesquisadores abordam a temática dos itinerários formativos, do Projeto de Vida e das eletivas no novo Ensino Médio, realizamos uma busca no Portal de Periódicos da CAPES. Foram localizadas quatro publicações; no entanto, nenhuma delas tem como foco o ensino de História, uma não estava acessível, e apenas duas se mostraram adequadas à nossa discussão.

Segundo o estudo de Júnior (2024), realizado em uma escola militar de Ensino Médio no estado de Mato Grosso sobre o componente de Geografia, o autor trata do Projeto de Vida e dos Itinerários Formativos, destacando que:

A escola militar, tanto quanto as não militares, devem ofertar componentes curriculares da Base Geral e os Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Eletivas e Trilha de Aprofundamento). É nesses modelos de ofertas de matrizes diversas que se insere a possibilidade de escolha dos estudantes a respeito dos componentes curriculares que desejam cursar no decorrer do Ensino Médio, seja em escolas militares ou não (Brasil, 2018).

Segundo o autor, a referida oferta amplia as desigualdades educacionais já existentes no Brasil, as quais, com a implementação do novo Ensino Médio, vêm se acentuando. Isso ocorre porque “não são todas as escolas que conseguem ofertar diversidade de matrizes, aspecto este que acaba aprofundando ainda mais os desníveis educacionais entre a juventude”.

Essa situação é uma realidade no estado do Tocantins, lócus deste estudo. Há escolas que não conseguem ofertar itinerários que atendam às necessidades formativas dos estudantes, uma vez que as condições técnicas e estruturais das unidades da rede estadual não comportam tais ofertas. Desse modo, torna-se inviável cumprir o que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto à oportunidade de escolha por parte do estudante, em consonância com sua formação pretendida.

No que se refere ao estudo de Júnior, Giordano e Damasceno (2022, p. 273) sobre o Projeto de Vida (PV) no campo da Matemática, os autores avaliam a proposta de forma positiva: “os estudantes podem refletir sobre a atualidade dos seus PV e criar uma publicidade sobre seus PV.” Os autores não apresentam críticas à proposta do novo Ensino Médio, destacando que o componente curricular de Matemática não sofreu prejuízos em sua área de atuação.

A Lei está aprovada, porém ainda em processo de discussão, visto que nada está completamente pronto ou finalizado. É necessário amadurecer a proposta, tão aguardada há anos no Brasil, da reforma do Ensino Médio. Nesse contexto, apresentamos as narrativas dos professores entrevistados, que poderão contribuir para elucidar alguns pontos analisados ao longo deste estudo de tese.

6.2 As narrativas de professores sobre o ensino de história e as políticas públicas educacionais

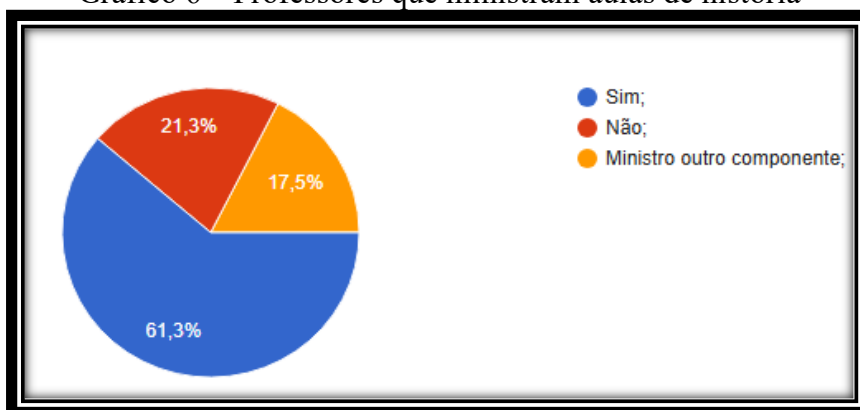
Neste subitem, apresentamos as narrativas de nove professores que atuam em unidades de ensino que ofertam o novo Ensino Médio no estado do Tocantins, nas cidades de Araguaína, Palmas e Gurupi. Conforme definido na proposta de pesquisa, adotou-se a triangulação de métodos como estratégia metodológica para a coleta de dados. Foram utilizados três instrumentos: (1) um roteiro semiestruturado para as entrevistas com os professores; (2) um questionário on-line destinado aos docentes da rede estadual de ensino; e (3) um questionário específico sobre o Projeto de Lei do Ensino Médio, aplicado exclusivamente aos professores entrevistados.

6.2.1 A análise do questionário aplicado aos professores da rede de ensino na área de ciências humanas

Este instrumento de coleta de dados, um questionário composto por oito questões, foi aplicado no formato *on-line* e contou com a participação de 81 professores. Uma das questões indagava há quanto tempo os respondentes atuam na docência do Ensino Médio na rede estadual do Tocantins. Os resultados foram os seguintes: 13,6% afirmaram atuar há 1 ano; 34,6%, entre 2 e 4 anos; 39,9%, entre 5 e 10 anos; e 21%, há mais de 21 anos.

Dessa forma, é possível afirmar que a maioria dos professores que responderam ao questionário possui experiência na docência e na atuação no Ensino Médio. Também foi questionado se o respondente lecionava o componente de História, o resultado está expresso Gráfico 6.

Gráfico 6 – Professores que ministram aulas de história

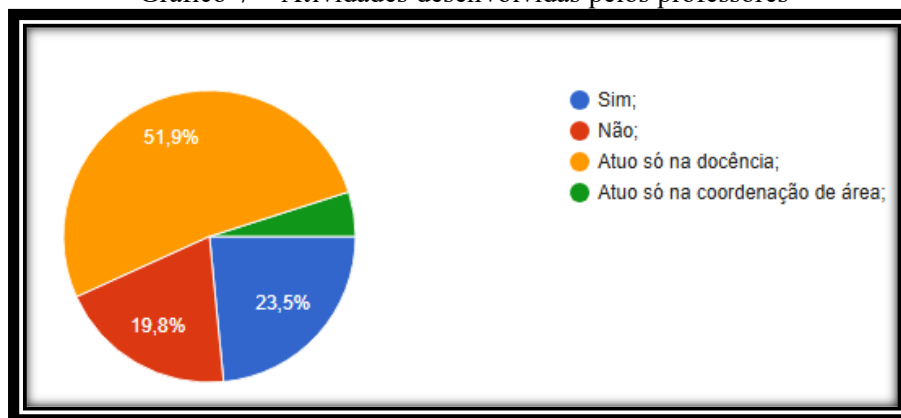


Fonte: questionário *on line* aplicado na rede estadual de ensino (2024)

Podemos considerar que a maioria dos professores pesquisados atua no componente curricular de História, totalizando 61,3%. A questão seguinte investigou a formação dos respondentes, revelando que 60% são formados em História, 5% em Pedagogia e 35% possuem outras formações.

Outro aspecto investigado pela pesquisa foi verificar se o professor entrevistado também exercia a função de coordenador de área, cargo instituído no estado do Tocantins, no qual o docente acumula duas funções, mas recebe por apenas uma. Os dados indicam que 23,5% dos entrevistados atuam simultaneamente como professores e coordenadores de área na mesma unidade de ensino; 4,9% atuam exclusivamente na coordenação de área; e a maioria, 51,9%, atua apenas na docência.

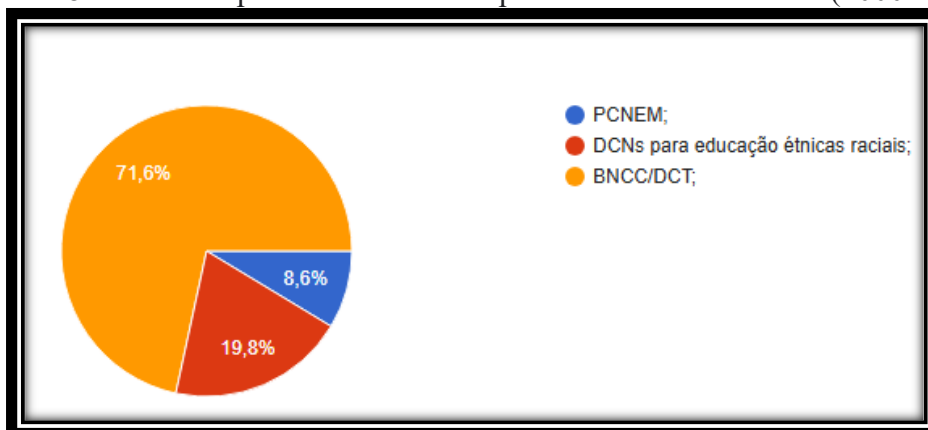
Gráfico 7 – Atividades desenvolvidas pelos professores



Fonte: questionário *on line* aplicado na rede estadual de ensino (2024)

Foi questionado aos participantes quais políticas públicas, instituídas no período de 2000 a 2019, eles avaliam como tendo causado impacto positivo no ensino de História.

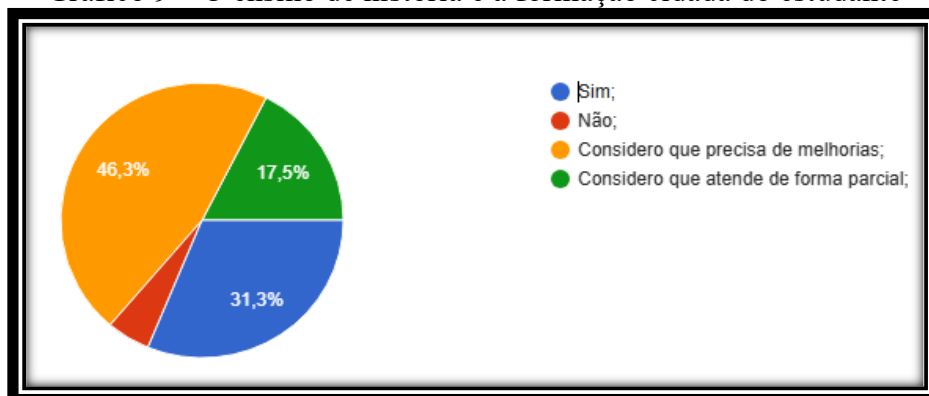
Gráfico 8 – Políticas públicas instituídas para o ensino de história (2000-2019)



Fonte: questionário *on line* aplicado na rede estadual de ensino (2024)

E a grande surpresa, 71,6% dos professores respondem que a BNCC e o DCT tiveram impactos positivos, no ensino de História. Dando continuidade às questões do questionário, em sua opinião, o componente curricular de história do ensino médio, atende com qualidade a formação cidadã do estudante?

Gráfico 9 – O ensino de história e a formação cidadã do estudante



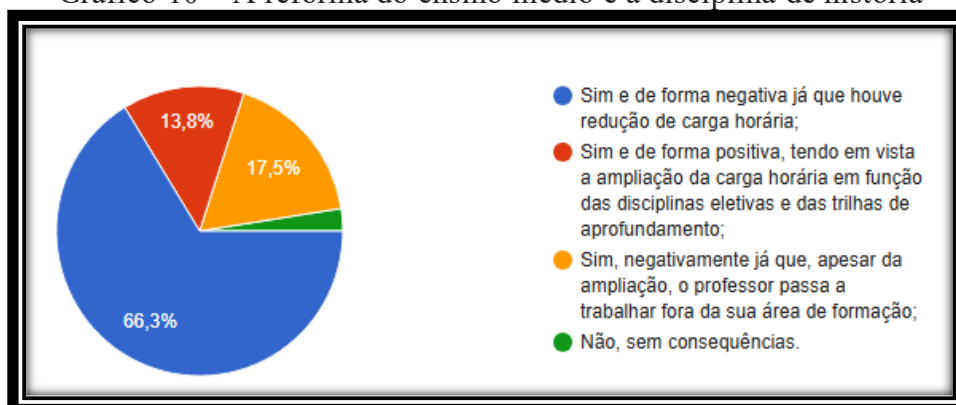
Fonte: questionário *on line* aplicado na rede estadual de ensino (2024)

Levando em consideração as respostas, observa-se que 43,3% dos participantes apontam a necessidade de melhorias no componente de História, 17,5% consideram que ele atende apenas de forma parcial, e 5% afirmam que não atende às expectativas. Ou seja, um total de 65,8% dos respondentes entende que o componente de História, no formato em que tem sido ofertado no novo Ensino Médio, não contempla adequadamente as discussões voltadas à formação cidadã dos estudantes.

Esse resultado revela uma contradição em relação à questão anterior, na qual 71,6% dos professores haviam indicado a BNCC e o DCT como políticas públicas com impacto positivo para o ensino de História. Tal discrepância sugere que, embora reconheçam avanços institucionais, os docentes percebem lacunas significativas na implementação prática dessas diretrizes no contexto da formação cidadã.

Em sua opinião, a reforma que implantou o Novo Ensino Médio trouxe consequências para a disciplina de História?

Gráfico 10 – A reforma do ensino médio e a disciplina de história

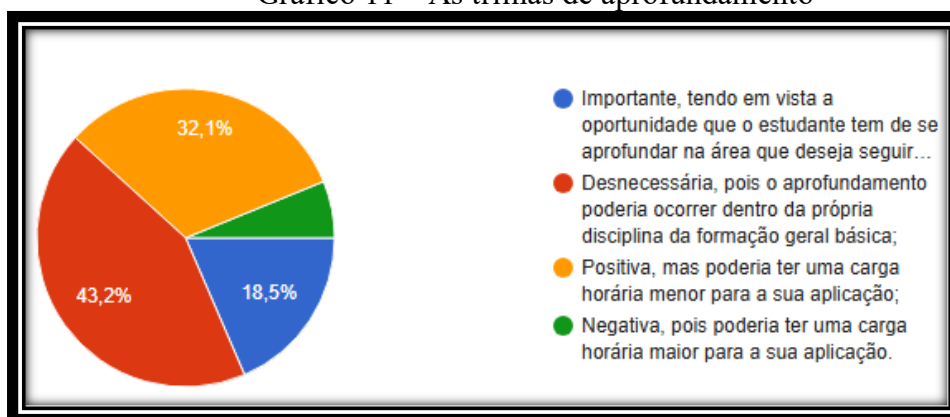


Fonte: questionário *on line* aplicado na rede estadual de ensino (2024)

As respostas a esse questionamento apontam que 5% dos professores consideram que a reforma não trouxe problemas para o ensino de História; 17,5% apontam como problemática o fato de o professor atuar fora de sua área, sendo, muitas vezes, obrigado a assumir disciplinas eletivas, Projeto de Vida e trilhas. Já 66,3% consideram que a reforma teve impacto negativo, uma vez que reduziu a carga horária destinada à História; por outro lado, 13,8% acreditam que houve mudanças positivas e que as trilhas e as eletivas suprem a ausência do número ideal de aulas da disciplina. Pensamos que os que responderam dessa forma não fizeram uma análise apurada da situação, pois se esqueceram de que os estudantes podem ou não escolher as eletivas, ou seja, a carga horária de História sempre será insuficiente para alguns alunos.

O gráfico a seguir apresenta as respostas dos professores sobre como avaliam as trilhas de aprofundamento.

Gráfico 11 – As trilhas de aprofundamento



Fonte: questionário *on line* aplicado na rede estadual de ensino (2024)

Retomando a análise do Gráfico 11, observamos um expressivo posicionamento de não aceitação por parte dos professores em relação à proposta do Novo Ensino Médio, especialmente no que diz respeito às trilhas de aprofundamento. As respostas indicam críticas significativas à forma como a reforma vem sendo implementada. Para 43,2% dos docentes, as trilhas são consideradas desnecessárias, uma vez que o aprofundamento poderia ser realizado no interior das próprias disciplinas curriculares, como História, sem a necessidade de fragmentação ou flexibilização extrema. Essa visão está em consonância com as críticas de Frigotto (2017), que aponta que a reforma tende a desestruturar o conhecimento histórico ao priorizar uma lógica de escolha individualizada e mercadológica, em detrimento de uma formação crítica e integral.

Além disso, 6,2% dos professores avaliam negativamente as trilhas, argumentando que o componente curricular de História deveria dispor de maior carga horária. Essa preocupação

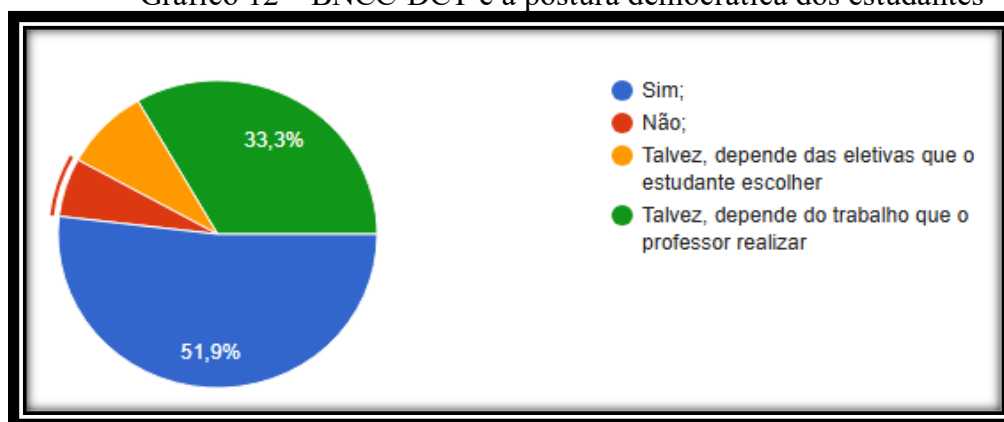
reflete a ideia de que a redução da presença da disciplina no currículo compromete sua função de formar cidadãos conscientes, conforme defende Fonseca (1993), para quem o ensino de História é central na construção da identidade e da consciência histórica dos estudantes.

Por outro lado, 18,5% consideram as trilhas importantes, pois permitem ao estudante escolher conforme sua aspiração profissional futura. Essa perspectiva está alinhada com os princípios de flexibilização curricular propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento Curricular do Território Tocantinense (DCT), que valorizam a autonomia juvenil. No entanto, autores como Kuenzer (2018) alertam que essa suposta liberdade de escolha ocorre em um contexto de profundas desigualdades sociais, o que tende a reproduzir assimetrias no acesso ao conhecimento.

Por fim, 32,1% dos docentes avaliam as trilhas de forma positiva, mas com a ressalva de que a carga horária deveria ser reduzida. Essa posição revela uma tentativa de conciliação entre inovação curricular e as limitações concretas da estrutura escolar, sugerindo que a implementação das trilhas ainda carece de ajustes para atender às demandas pedagógicas e formativas com mais equilíbrio.

Dando continuidade à análise das percepções docentes sobre os impactos do Novo Ensino Médio no componente curricular de História, foi efetuado o seguinte questionamento: em sua opinião, a partir da BNCC/DCT, o ensino de História propõe discussões sobre uma postura democrática dos estudantes frente à sociedade?

Gráfico 12 – BNCC-DCT e a postura democrática dos estudantes

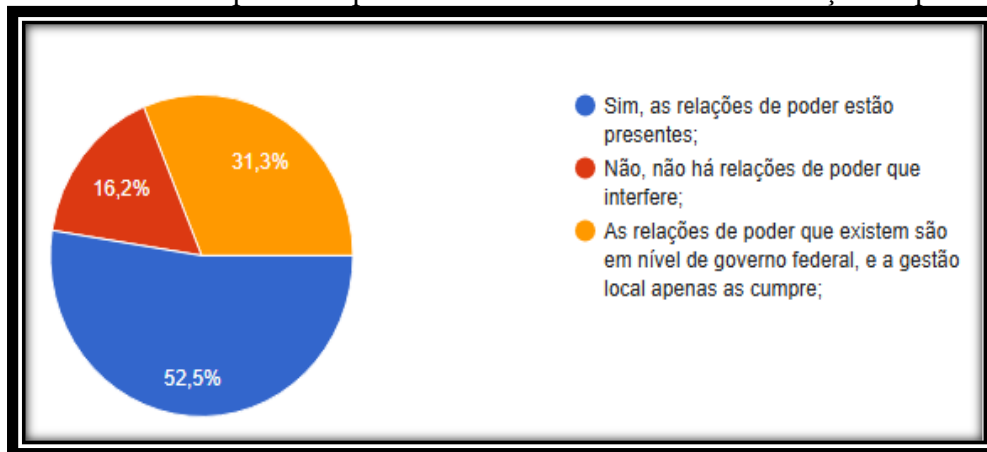


Fonte: questionário *on line* aplicado na rede estadual de ensino (2024)

De maneira geral, observa-se uma tendência positiva nas respostas. A maioria dos professores (51,9%) afirma que, a partir da BNCC e do DCT, o ensino de História contribui para o desenvolvimento de uma postura democrática por parte dos estudantes. Em

contrapartida, 6,2% consideram que esse objetivo não é alcançado. Uma parcela significativa (33,3%) avalia que a efetividade dessa proposta depende diretamente do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Já 8,6% manifestam certa incerteza, indicando que o resultado pode variar conforme as escolhas dos estudantes em relação às disciplinas eletivas. Esses dados evidenciam que, embora haja reconhecimento do potencial formativo da História, sua concretização em uma formação democrática está condicionada a múltiplos fatores, como a atuação docente e a estrutura curricular ofertada.

Gráfico 13 – As políticas públicas educacionais locais e a relação de poder



Fonte: questionário *on line* aplicado na rede estadual de ensino (2024)

Os dados expressos no Gráfico 13 revelam uma percepção amplamente majoritária entre os professores de que as relações de poder estão presentes nas políticas públicas educacionais. 52,5% dos respondentes afirmam categoricamente que tais relações se manifestam no cotidiano escolar. Esse resultado reforça a compreensão de que o campo educacional não é neutro, mas atravessado por disputas simbólicas, institucionais e políticas, conforme apontado por Michel Foucault (1979), ao afirmar que o poder se inscreve em todas as relações humanas e molda práticas e saberes, inclusive no ambiente escolar.

Adicionalmente, 31,3% dos professores reconhecem a existência de relações de poder, mas as situam no nível do governo federal, compreendendo a gestão local como mera executora de decisões superiores. Essa visão evidencia um sentimento de distanciamento e de pouca autonomia nas políticas implementadas no âmbito estadual, o que pode ser interpretado como reflexo da centralização das diretrizes educacionais nas esferas mais altas do governo.

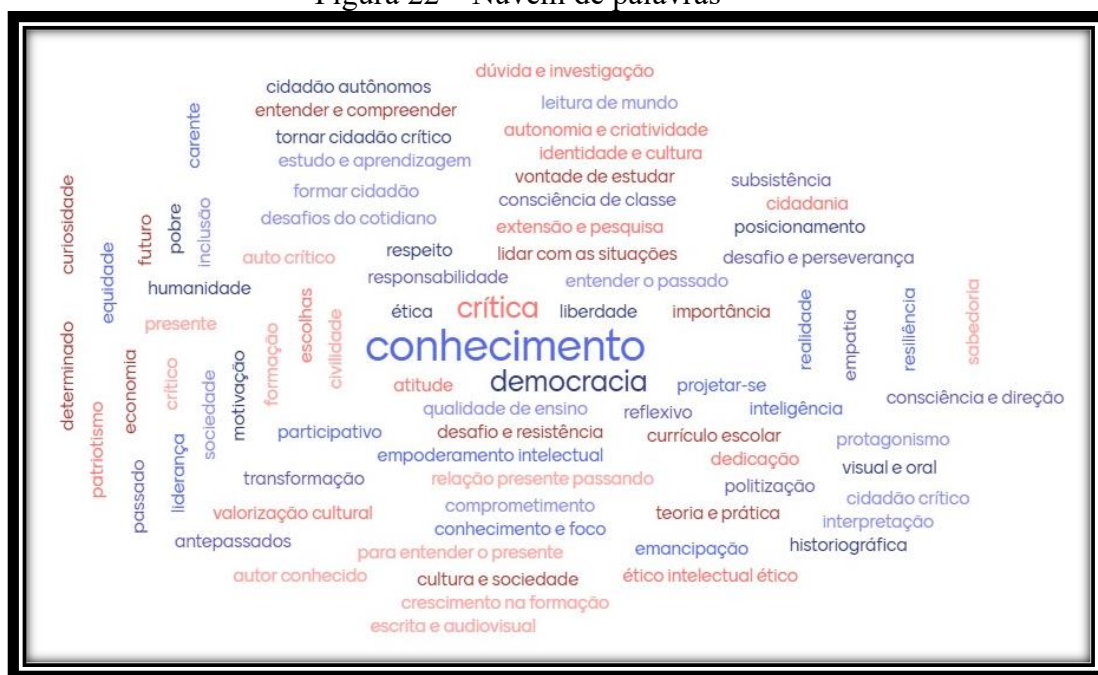
Por outro lado, 16,2% dos respondentes afirmam que não percebem relações de poder que interfiram diretamente no processo educacional. Essa minoria pode representar uma visão

mais tecnicista da educação ou uma percepção menos crítica sobre os condicionantes políticos que estruturam as práticas escolares.

Esses dados, em conjunto, corroboram a ideia de que o poder, longe de ser exercido apenas de forma coercitiva ou visível, opera de maneira difusa e estratégica, influenciando desde a formulação de políticas curriculares até a distribuição de recursos e a definição do papel dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

E por último, foi solicitado que os professores destacassem até três palavras que a partir de sua interpretação, representasse o ensino de história e o estudante como protagonista de sua aprendizagem histórica. O resultado é apresentado na nuvem de palavras a partir das respostas dos professores.

Figura 22 – Nuvem de palavras



Fonte: Questionário aplicado para os 81 professores da rede estadual (2024).

O ensino de História deve, entre outros aspectos, contribuir para a formação cidadã, pois é por meio dele que os indivíduos desenvolvem uma postura mais crítica, reflexiva e participativa diante da sociedade em que estão inseridos. Ao serem convidados a destacar palavras que, em sua percepção, representassem o papel do ensino de História na formação dos estudantes, os professores evidenciaram valores e conceitos centrais como conhecimento, democracia, crítica, cidadania, protagonismo, resiliência, empatia, responsabilidade e consciência de classe. A palavra mais recorrente, conhecimento, reforça a ideia de que o ensino

da disciplina é compreendido não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de construção de sentido, identidade e ação social.

Essa concepção está em consonância com Fonseca (1993), que afirma que “os conteúdos históricos destinados à escola são relações que variam de acordo com as concepções teórico-metodológicas e, sobretudo, política das forças atuantes em cada época” (p. 119). Nesse sentido, ensinar História é também um ato político e formativo, atravessado por disputas de poder e escolhas que moldam tanto a memória coletiva quanto as possibilidades de intervenção no presente.

A nuvem de palavras construída a partir das respostas dos docentes revela, portanto, uma prática pedagógica voltada à formação de sujeitos históricos críticos, éticos e conscientes de seu papel na sociedade. Termos como autonomia, liderança, emancipação, respeito, valorização cultural e identidade e cultura apontam para uma visão ampliada do conhecimento histórico, que articula teoria e prática, passado e presente, cotidiano e saber científico. Pinsky (2008) reforça essa dimensão ao destacar que a cidadania extrapola os muros da escola, sendo esta um espaço privilegiado de ensaio para a vida democrática. Ou seja, ao promover o debate, a reflexão, a escuta e a diversidade de vozes, a escola, especialmente por meio da História, favorece o desenvolvimento de competências fundamentais à convivência democrática.

Nesse contexto, torna-se imprescindível, como lembra Bittencourt (2015), que o professor de História esteja em constante busca por inovações pedagógicas, uma vez que ele é “sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino de história” (p. 27). A centralidade da atuação docente é visível na leitura da nuvem de palavras, uma vez que a formação crítica dos estudantes está diretamente relacionada à intencionalidade e à qualidade das práticas educativas desenvolvidas em sala de aula.

6.3 As narrativas dos professores

Neste subitem trazemos as narrativas dos professores entrevistados, narrativas recheadas de vivências na sala de aula, conhecimento de escola pública, conhecimento na modalidade que atuam, bem como no processo de ensino. O Quadro 33 traz o perfil dos nove professores entrevistados.

Quadro 33 - Perfil dos professores participantes da pesquisa

Nome – Cidade que trabalha	Data de Nascimento	Formação	Experiência na docência-pós-graduação
Hervolanda Souza Alves - Araguaína	21/09/1973	História Ciências Biológicas	29 anos Pós-graduação em história
Salvador Rey Silva- Araguaína	6/01/1965	História Pedagogia Filosofia e psicanálise	4 anos
Marcelo Lopes – Palmas	10/01/1974	História	25 anos Mestrado
Jersé Vidal - Palmas	26/04/1980	História	17 anos Especialização e mestre em educação
José Gonçalo Mendes da Silva-Palmas	10/01/1974	História Artes Cênicas	12 anos Pós em docência
Joalcy Teixeira Ribeiro Mello - Palmas	26/10/1964	História Pedagogia	10 anos
Helder Gomes Costa-Gurupi	10/08/1996	Geografia Pedagogia	3 anos Mestrado em geografia
Walterlan Teixeira Araújo-Gurupi	29/03/1974.	História	23 anos Mestrado História
Matheus Barbosa de Oliveira - Gurupi	20/01/1996	História	6 anos Pós em ensino de história

Fonte: entrevista semiestruturada (2025), criado pela autora.

O foco central deste estudo é o ensino de História no Ensino Médio. Para isso, recorreremos a autores que discutem a importância dessa disciplina na formação dos estudantes, assim como os impactos provocados pela implementação do Novo Ensino Médio. No entanto, mais do que analisar documentos e referenciais teóricos, ouvir as narrativas dos professores que vivenciam cotidianamente os desafios da sala de aula é algo particularmente relevante, pois suas percepções oferecem uma compreensão concreta e sensível dos efeitos dessas transformações educacionais na prática docente.

6.3.1 Políticas Públicas educacionais para o ensino médio, e o ensino de história na formação do estudante

As vozes dos professores expõem, por meio de seus depoimentos, emoções e sofrimentos, são os aprendizados de quem está todos os dias em sala de aula, vivenciando as mudanças na prática do ensino. Percebemos, em suas narrativas, um olhar diferenciado para cada temática abordada na entrevista, motivado por suas vivências, formações, trajetórias profissionais, contextos sociais e familiares, entre outros elementos que não serão discutidos

neste momento. Ao tratarmos do ensino do componente curricular de História e das perdas significativas de carga horária e espaço que a disciplina tem enfrentado em relação às demais, a fala do professor Joalcy traz uma constatação concreta e compartilhada por muitos de nós, professores brasileiros.

Na verdade, não há muito interesse por parte do poder público. Se a gente for tentar pesquisar por que a história não é valorizada, nós sabemos que existe todo um contexto em que para alguns existe um certo desejo de apagar erros, coisas que foram cometidas no passado, que denigre a imagem de alguns grupos sociais. Então, na verdade, e a história também, ela é questionadora (Joalcy, 2023).

Segundo o professor Joalcy, em sua narrativa, a História tem sido silenciada, amordaçada, pois ela converge em denúncia e em esclarecimento. Temos vivenciado tais situações: houve um governo recente no Brasil que desejava impor a negação da existência da ditadura no país. De fato, a História é resistência, é luta, e determinadas políticas, mesmo sendo públicas, tentam punir a História, fazendo-a parecer o opressor, quando, na verdade, é ela quem tem sido oprimida, especialmente com o advento da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio.

Com a aprovação da Lei nº 13.415/17, o novo Ensino Médio passou a organizar-se por áreas de conhecimento. Assim, professores com formação na área de Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) podem transitar entre os componentes dessa área. Ou seja, o professor de História pode atuar nos componentes de Geografia, Sociologia e Filosofia. Esse é o entendimento de trabalho por área de conhecimento.

No entanto, embora a proposta traga uma certa flexibilidade curricular, sua aplicação prática tem revelado desafios significativos. As narrativas dos professores, com experiência direta no contexto educacional do Tocantins, evidenciam diversas fragilidades na implementação do novo modelo de ensino por áreas de conhecimento, especialmente no que se refere à prática pedagógica nas salas de aula da rede estadual. As dificuldades relatadas apontam para a sobrecarga de conteúdos e a ausência de formação específica para lidar com múltiplos componentes curriculares, o que compromete a qualidade do ensino. Nesse sentido, destacamos o depoimento do professor Helder (2023), que descreve como o processo ocorre e os desafios vivenciados ao atuar na área de Ciências Humanas:

[...]é um desafio muito grande. Ano passado eu estava com essa saladinha, assim, na área de ciências humanas, com os quatro componentes curriculares da área de humanas, principalmente a filosofia. A história era mais tranquila, sociologia também, mas a filosofia puxava um pouco. Atualmente, aqui no estado, pelo menos aqui na região de Gurupi, esse ano eles alinharam, professor de geografia tem que trabalhar geografia ou então as trilhas de aprofundamento tendo área de geografia ou eletivas, mas tudo voltado para geografia. Professor de história, aí o leque é um pouquinho maior, ele

pode dar aula de história, ele pode dar aula de filosofia e sociologia, e entra também a questão de trilhas, eletivas e também projeto de vida, professor de história pode, mas eu vejo como um grande desafio, assim, pelo professor não ter sido formado na especificidade, então ele tem aquele déficit de conhecimento, o professor tem que estudar para realmente conseguir ter um ensino de qualidade, mas não é fácil. (Helder, 2023).

O relato evidencia que, apesar de certa flexibilização na atribuição das disciplinas aos professores da área, ainda persistem lacunas na formação inicial e dificuldades práticas que comprometem a efetividade da proposta. A obrigatoriedade de transitar entre diferentes componentes curriculares sem a devida preparação específica gera insegurança e exige um esforço adicional por parte dos docentes, o que nem sempre é suficiente para garantir um ensino com a profundidade e a qualidade necessárias à formação cidadã dos estudantes. Como aponta Gatti (2010), a fragilidade da formação inicial, aliada à insuficiência de políticas públicas de formação continuada, compromete a atuação pedagógica qualificada, especialmente em contextos de reformas educacionais que impõem múltiplas funções ao professor. Nesse mesmo sentido, Saviani (2009) ressalta que a formação docente deve estar vinculada a uma concepção crítica de educação, pautada no domínio do conhecimento específico e pedagógico, o que é incompatível com práticas que desconsideram a especificidade das áreas de saber.

Essas reflexões dialogam diretamente com as experiências concretas dos professores que atuam na rede estadual do Tocantins, cujas vozes revelam, com clareza, os impactos dessa política no cotidiano escolar. As narrativas dos professores, conhecedores neste campo de atuação no Tocantins, apontam várias fragilidades dentro da proposta e sua execução nas salas de aula da rede estadual. Visando compreender a concepção dos docentes sobre o ensino de História na formação do estudante, destacamos suas narrativas:

Todas as disciplinas são importantes, mas eu vejo o ensino de história como a formação principal, na formação crítica do aluno como cidadão consciente, para que ele possa compreender e entender o seu papel na construção da comunidade, na construção da vida dele, na visão ampla de questões sociais, de questões políticas. Então, a história é fundamental nesse aspecto. Ela é muito importante (Hervolanda, 2023).

[...] história, é humanizar o cidadão para ter uma prática vivida com mais alegria, poder contribuir muito mais para a sua própria vida e para a vida social. Eu acredito que fazer história é isso, é construir o presente para atingir o passado e focar no futuro (Salvador, 2023).

Traz uma formação de um conhecimento geral, da própria história em si, da evolução do mundo, do nosso país, e também uma consciência sobre a evolução política, toda a evolução social, que se passou no mundo e o nosso país e a nossa cidade. Então, assim, ela tem um viés que leva o estudante à crítica, à interpretação de sociedade, política, economia, enfim, todo esse processo que move o mundo, a história. (Marcelo, 2023).

Eu acredito que o papel da história é justamente deixar esse ser, esse indivíduo crítico, mesmo desde criança, ou mesmo o homem, para que ele possa fazer uma leitura crítica, reflexiva, sem que ele seja massa de manobra, que ele consiga decifrar, entender as situações que vão ocorrendo ao longo da história, ao longo do tempo (Gonçalo, 2023).

vivemos num mundo de globalização, permeado pelas transformações tecnológicas, do avanço da tecnologia em todos os âmbitos da sociedade, eu vejo que a área de ciências humanas tem esse poder de fazer com que o cidadão consiga interpretar essas transformações, ele precisa conhecer o passado, e a história é essencial (Helder, 2023).

A contribuição da nossa área de ciências humanas é imensa. o ensino de história, além de todo o conhecimento tradicional, teórico do conteúdo em si, ele tem uma contribuição muito grande na formação ética da pessoa, para que ela possa ser um indivíduo que participe ativamente do meio social onde ele vive (Valterlan, 2023).

Eu penso que o ensino de história hoje, na educação básica, no ensino médio, é fornecer aos estudantes alguns elementos para que ele possa desenvolver um senso crítico com relação à sociedade. Para que ele possa se posicionar criticamente, pensar criticamente e agir dentro da sociedade com mais prudência, com mais civilidade, com mais empatia, com mais respeito (Mateus, 2023).

Eu acredito que o ensino de história tem um grande valor. A memória é importante, a história de um povo, eu costumo dizer para os estudantes que às vezes me questionam para que estudar o passado? O passado está no presente, que está acontecendo hoje é fruto também do passado, de vários acontecimentos, decisões que foram tomadas, atitudes, medidas que foram tomadas. Então, a história é muito importante para um povo (Joalcy, 2023).

As narrativas dos professores entrevistados evidenciam uma compreensão profunda do papel formativo do ensino de História na educação básica, especialmente no Ensino Médio. De maneira unânime, eles atribuem à disciplina uma função essencial na formação crítica e cidadã dos estudantes, defendendo que ela vai muito além da simples memorização de fatos e datas. Para esses docentes, o ensino de História constitui um espaço de reflexão sobre a sociedade, a política, a economia e a cultura, permitindo ao estudante desenvolver a capacidade de análise, interpretação e atuação consciente no mundo em que vive.

Nesse sentido, Hervolanda (2023) afirma que a História é a base para a formação crítica do aluno enquanto cidadão consciente, pois permite compreender seu papel na construção da comunidade e ampliar sua visão sobre as questões sociais e políticas. Essa ideia é reforçada por Gonçalo (2023), ao destacar que o ensino de História deve possibilitar ao indivíduo uma leitura crítica e reflexiva da realidade, impedindo que se torne massa de manobra diante das transformações do tempo presente. De forma semelhante, Mateus (2023) destaca a importância da disciplina para o desenvolvimento do senso crítico, da empatia, da civilidade e do respeito às diferenças.

A relação entre passado e presente também é um ponto central das falas. Joalcy (2023) ressalta que o presente é resultado de decisões e acontecimentos do passado, e que compreender essa continuidade é essencial para a construção de uma identidade coletiva. Marcelo (2023),

por sua vez, aponta que a História oferece uma leitura ampla dos processos políticos, sociais e econômicos, contribuindo para que os estudantes possam interpretar a realidade de forma crítica.

Outro aspecto fortemente presente nas falas é o caráter humanizador do ensino de História. Salvador (2023) defende que ensinar História é um ato de humanização, que contribui tanto para a vida individual quanto para a vida em sociedade. Valterlan (2023) amplia essa ideia ao destacar a contribuição ética da disciplina, que forma indivíduos capazes de participar ativamente do meio social em que vivem, com consciência e responsabilidade.

Além disso, Helder (2023) insere a discussão em um contexto de globalização e transformações tecnológicas, argumentando que a área de Ciências Humanas, especialmente a História, tem o papel fundamental de ajudar o cidadão a interpretar essas mudanças, promovendo um entendimento crítico sobre o mundo contemporâneo.

As contribuições dos professores confirmam a perspectiva de Bittencourt (2008, p. 2), para quem o trabalho pedagógico do professor de História é decisivo para a formação dos estudantes, pois é por meio dele que se articula o conhecimento histórico à realidade vivida pelos alunos. Essa articulação, quando bem conduzida, torna a aprendizagem significativa e socialmente relevante, fortalecendo a formação de sujeitos críticos, éticos e atuantes.

Nesse sentido, o trabalho do professor de História adquire relevância ainda maior quando se reconhece que os alunos não chegam à sala de aula como "páginas em branco", mas já carregam consigo conhecimentos prévios, impressões e experiências que influenciam diretamente sua relação com o conteúdo histórico. É nesse cenário que a atuação docente se mostra decisiva, conforme argumenta Bittencourt (2008, p. 2), ao destacar a importância de uma prática que reconheça os saberes dos alunos e proponha situações de aprendizagem capazes de promover reorganizações cognitivas e o desenvolvimento de um pensamento crítico. Segundo a autora:

No campo do ensino de História, os alunos quase sempre possuem um conhecimento prévio sobre o assunto que está sendo discutido. Embora a apresentação dos assuntos tratados na história ocasione maior ou menor valorização, dependendo do nível educacional e da estrutura social dos alunos, eles sempre têm conhecimento prévio do assunto ou conceito que está sendo estudado. Neste caso, é necessário conhecimento prévio para o curso. A formação crítica do aluno está ligada às necessidades da escola em que os professores fornecem cenários de aprendizagem mais claros, procuram ideias, reorganiza-as para assumir um novo significado e interagir com dados históricos.

Ainda com referência a Bittencourt (2008; 2018), autora reconhecida na temática do ensino de História, observa-se que ela também enfatiza as políticas educacionais como fatores que podem interferir positiva ou negativamente no processo de ensino.

Nessa perspectiva, foi questionado aos professores como interpretam o papel das políticas públicas educacionais na melhoria do ensino.

Se for referido ao novo ensino médio, eu acho maravilhoso, mas, infelizmente, ele é só o projeto no papel. Ele é perfeito. Mas as condições relacionadas, que nos permite trabalhar nesse novo ensino médio, as escolas não têm estrutura. O sistema não preparou ninguém para isso. E o sistema, a educação, o governo em si, ele tinha que ter feito uma preparação. Formação de professores, formação de profissionais, outros que não sejam professores, para trabalhar com isso (Hervolanda, 2023).

Pessimamente, por exemplo, os jovens convivem o tempo inteiro com tecnologia e nós ainda temos o ensino um tanto arcaico, sobretudo na área de história, eu acho que carece muito de inovações, investimentos, formação continuada, enfim, toda uma evolução, parece que a escola parou no tempo, as políticas públicas deveriam perceber isto e propor melhorias, políticas educacionais (Marcelo, 2023).

Olha, eu penso que as políticas públicas educacionais são fundamentais, principalmente, se bem planejadas, elas podem cumprir com a função de diminuir esse abismo que existe na educação brasileira, esse abismo que existe, principalmente, entre a educação que é oferecida aos ricos e a que é oferecida aos pobres. Então, eu penso que políticas bem planejadas, com foco em propiciar, através da educação, uma formação para a vida, e, principalmente, para o exercício da cidadania, eu penso que elas são fundamentais e elas cumprem com esse papel, de tornar o cidadão atuante, enfim, na sua própria sociedade (Jersé, 2023)

Então, nós vimos professores perdidos, escolas perdidas, técnicos perdidos, os próprios estados perdidos, porque eu acho que houve uma falha lá em cima, não foi pensando em melhoria certas políticas públicas (Gonçalo, 2023)

Eu sou a favor das reformas educacionais, só que elas precisam ser feitas de maneira diferente é adequado pensar na base, no chão da escola. Precisa analisar os impactos. Por exemplo, o novo ensino médio da maneira que está, não está legal, precisa de uma reformulação. No formato que está hoje, eu acredito que está tendo um retrocesso e não um avanço, principalmente para a área de ciências humanas (Helder, 2023).

Em relação à formulação de políticas públicas, geralmente, quando uma política pública é formulada, por exemplo, essa proposta do novo ensino médio, a BNCC, de maneira geral, as políticas públicas devem vir, junto com ela, formação, discussão, e não ocorreu desta forma (Valterlan, 2023).

Então, eu vejo como um ponto crítico para o ensino de história a diminuição de carga horária, a falta de recursos que as escolas têm, tanto financeiro, tecnológico, para poder se implementar efetivamente essas políticas e que elas possam ser trabalhadas de forma mais efetiva com os nossos estudantes (Mateus, 2023).

As falas dos professores revelam um diagnóstico comum sobre as limitações estruturais e formativas que comprometem a efetividade das políticas públicas educacionais no Brasil. Ao serem questionados sobre o papel dessas políticas na melhoria do ensino, os docentes apontam que, embora algumas propostas sejam bem-intencionadas no plano teórico, como o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua implementação ocorre de forma apressada, desarticulada e sem a devida preparação das escolas e dos profissionais da educação.

A professora Hervolanda (2023) resume essa contradição ao afirmar que o Novo Ensino Médio, embora maravilhoso no papel, não encontra respaldo na realidade das escolas, que carecem de estrutura física, apoio técnico e formação específica. Essa crítica é reforçada por Gonçalo (2023), ao destacar que professores, técnicos e gestores se encontram perdidos, reflexo de políticas que não foram pensadas com base na escuta das comunidades escolares. Essa percepção encontra eco nas análises de Oliveira (2009), que afirma que reformas educacionais descoladas das condições reais de trabalho e da participação dos sujeitos envolvidos tendem ao fracasso, por ignorarem as complexidades do cotidiano escolar.

Na mesma direção, Marcelo (2023) denuncia a defasagem entre a realidade tecnológica vivida pelos estudantes e a ausência de inovações no ensino, sobretudo na área de História, ainda marcada por práticas tradicionais. Ele aponta a carência de investimentos, de formação continuada e de recursos pedagógicos. Essa visão é corroborada por Gatti (2010), que enfatiza a necessidade de políticas formativas articuladas às mudanças propostas pelas reformas. Sem esse apoio, corremos o risco de manter uma educação estagnada, incapaz de dialogar com os desafios contemporâneos.

Por outro lado, Jersé (2023) apresenta uma análise mais propositiva, ao reconhecer que as políticas públicas educacionais podem ter um papel fundamental na promoção da equidade, desde que bem planejadas. Para ele, tais políticas devem ser orientadas para reduzir o abismo histórico entre a educação oferecida às elites e aquela destinada às camadas populares, permitindo a formação de cidadãos atuantes e conscientes. Essa perspectiva está alinhada ao pensamento de Dourado (2017), que defende que as políticas educacionais devem promover a democratização do acesso ao conhecimento, respeitando a diversidade social e assegurando igualdade de condições para todos os estudantes.

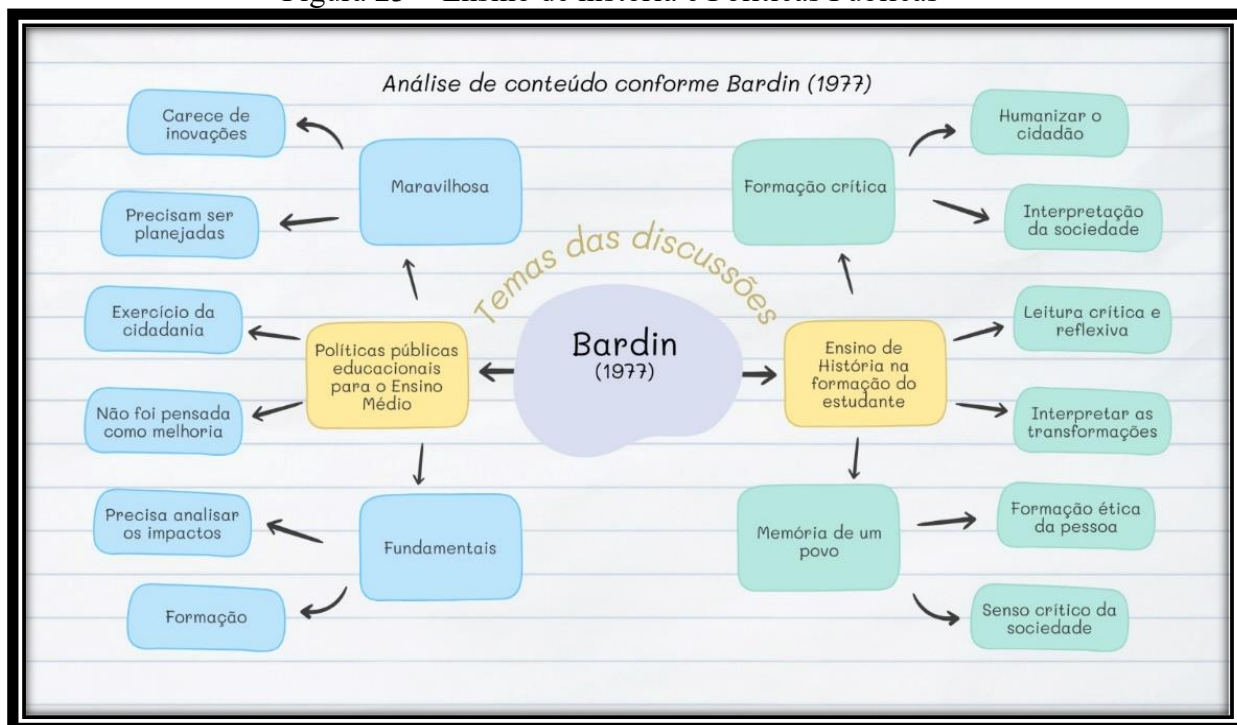
Já os professores Helder, Valterlan e Mateus ressaltam as dificuldades enfrentadas no processo de implementação das reformas. Eles destacam a ausência de diálogo com os profissionais da educação, a redução da carga horária de disciplinas essenciais, como História, e a falta de recursos como fatores que dificultam a consolidação de um projeto educacional de qualidade. Essas críticas refletem a análise de Saviani (2009), que adverte para os riscos de políticas que privilegiam a lógica da produtividade e do mercado, em detrimento de uma formação crítica, integral e humanizadora. Para ele, uma política educacional que desconsidera o domínio específico do conhecimento e a função social da escola acaba por comprometer os objetivos formativos mais amplos da educação pública.

Entendemos, então, que os relatos dos professores evidenciam que a qualidade da educação pública não pode ser pensada apenas em termos de inovação curricular ou

modernização estrutural. É preciso garantir condições efetivas de trabalho, formação docente continuada e investimento nas escolas, para que as políticas públicas cumpram de fato sua função social. A distância entre o discurso normativo e a realidade vivida nas unidades escolares escancara a urgência de se promover um diálogo democrático entre gestores, professores e comunidades escolares, reafirmando o papel do docente como mediador das políticas, mas também como sujeito crítico e transformador da prática pedagógica.

Ainda, importa mencionar que os professores discorrem sobre o quanto são importantes as políticas públicas educacionais, e destacam que interpretam a reforma do ensino médio com falta de análise, poucas discussões com os professores e sociedade, não se nega que tiveram momentos de discussões, mas foram insuficientes para as devidas análises. Afirmam também que todos estavam tentando entender para poder repassar para a escola, uma vez que tudo que é decidido de cima para baixo eclode nas mãos dos professores.

Figura 23 - Ensino de história e Políticas Públicas



Fonte: análise de Bardin (1977), criado pela autora (2025)

A figura 20, por meio das palavras, extraídas das entrevistas, expressa o posicionamento dos professores em relação à temática abordada na entrevista. Neste sentido, podemos inferir que o ensino de história oferta uma formação crítica aos estudantes e que, na interpretação docente, as políticas públicas voltadas para o ensino médio, e a partir da análise de Bardin (1977), necessita de análises e melhorias.

6.3.2 Políticas públicas para o ensino de história e a aprendizagem no período da pandemia do Covid-19

Neste estudo de tese, apresentamos as políticas públicas direcionadas ao ensino de História. No Quadro 11, destacamos as leis que promoveram alterações nesse componente curricular. Durante as entrevistas, ao serem mencionadas, algumas dessas políticas foram lembradas por professores, como Jersé, Gonçalo e Mateus.

Olha, quando eu falo políticas educacionais voltadas para o ensino de história, eu lembro sempre da lei, salvo engano, 10.639, que determina a obrigatoriedade do ensino sobre a história da África, sobre a cultura negra brasileira nas escolas públicas e privadas. Essa, na minha opinião, foi uma política educacional implementada através de uma lei que, de uma certa forma, contribuiu para o debate que antes, de uma certa forma, eram muito pontuais. Agora não, esses debates são mais frequentes e fazem parte do currículo. Temos outros, para não citar apenas um, eu acredito que a BNCC, apesar de polêmica, ela tem seus pontos interessantes que veio para modificar aquele ensino tradicional que existia, muito conteudista, muito da decoreba, enfim. Hoje, a BNCC, depois de algum tempo, percebemos que ela trouxe como fruto da sua implementação aulas com mais debates, mais discussões em sala. Então, eu creio que são políticas que, de uma certa forma, trouxeram resultados, apesar de deixarem desejar em muitos pontos (Jersé, 2023).

Se nós somarmos em relação a outros projetos, outros programas que nós tivemos anteriormente, se nós pensarmos, por exemplo, nos PCNs, os PCNs talvez ele tenha tido um aporte bem maior porque o nível de treinamento, de planejamento, ele foi maior, penso que alcançou um bom resultado (Gonçalo, 2023).

Então, tem-se políticas públicas muito interessantes para o ensino de história, por exemplo, o Tocantins tem adotado, alguns materiais didáticos voltados para o ensino de história indígena, história afro-brasileira, a Lei 10639/03 mas nos falta tempo pedagógico para que nós possamos trabalhar com mais maestria isso dentro da sala de aula com os estudantes (Mateus, 2023).

Os professores levantam várias Leis, tais como a Lei 10.639/03, a proposta do PCNs e PCNEM que era o que atendia o ensino médio, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo com as suas críticas, tem efetuado mudanças na escola e na prática pedagógica como afirmam os professores entrevistados. Em relação a 10.639/03, o Brasil resgatou o que nunca deveria ter saído da pauta curricular, o ensino de história dos negros e a escravidão no Brasil.

Unindo-se às questões históricas que, muitas vezes, alguns grupos em nosso país tendem a negar, resgatamos, nas entrevistas, a temática da pandemia da Covid-19 e os consequentes déficits de aprendizagem, que passaram a ser um problema de alcance mundial. Os professores descreveram como a escola, por meio da SEDUC, buscou garantir o atendimento educacional com os recursos disponíveis. Nesse contexto, o acesso à tecnologia e à rede de internet evidenciou, de forma clara, o quanto o país estava despreparado para enfrentar uma pandemia. Ainda assim, o período representou uma oportunidade de novos aprendizados, superação de

dificuldades e oferta de educação a distância, em formato híbrido e por meio de roteiros, com foco na preservação da vida das pessoas e na redução do contágio.

A professora Hervolanda (2023) considera que não houve aprendizado significativo durante a pandemia, ou seja, foi mínimo, e que isso tem se refletido nos resultados das avaliações externas. Ela afirma que a escola fez tudo o que estava ao seu alcance para auxiliar os estudantes, mas muitos professores sequer possuíam computador. Além disso, diversos docentes utilizaram a internet de suas próprias casas para ministrar aulas on-line durante o período pandêmico. A professora destaca: “[...] como a gente já teve que ficar em casa, gastando a nossa internet, dando a nossa energia elétrica para o Estado, e ainda a maioria das pessoas não tinha um computador”.

Ela ressalta que grande parte dos professores não tem acesso adequado à tecnologia, o que dificulta consideravelmente o trabalho remoto. Acrescenta ainda: “[...] tem o WhatsApp, tem o celular, mas se você tem um celular que é seu, particular, você está fazendo isso, de repente chega uma ligação, sempre dificultava, não tem jeito”.

Mas eu creio que, dentro da minha experiência como professor na pandemia, eu aprendi muito e aprendi também com os alunos, porque eu fazia os roteiros remotos, passava para os alunos e sempre colocava no rodapé uma frase motivacional. E para o incrível que parece, de vez em quando, eu encontro com um aluno no corredor do colégio ou fora da escola e ele fala, professor, o senhor não sabe quão importante foram aquelas mensagens (Salvador, 2004)

[...]muitos ainda carecem de acesso à internet, à tecnologia, então assim, uma boa parte ficou fora do processo. Sendo assim, eu acredito que foi um período que os nossos estudantes ficaram bastante prejudicados, sobretudo no ensino de história, né, por esses fatores, especialmente não acesso à tecnologia (Marcelo, 2023).

outras medidas importantes foram, por exemplo, o ensino remoto, que, apesar de ter deixado um déficit grande na educação, haja vista que, naquele momento, os professores não sabiam lidar e manipular as tecnologias, ainda assim, ele minimizou o desastre que estava previsto, quase a paralisação tivesse sido completa, sim houve déficit educacional, mas faz parte da situação (Jersé,2023)

Então o aluno não ficou desassistido aqui, eu acredito no Tocantins, aqui em Palmas e na nossa unidade escolar, nós tivemos uma frequência muito boa através das aulas digitais, assim também como nós tivemos o atendimento daquelas pessoas que não tinham condições de ter o acesso digital, mas a escola conseguiu alcançar com o material das aulas impresso, e o ônibus escolar entregava especialmente para os estudantes da zona rural (Gonçalo, 2023).

Na pandemia as atividades ocorreram não presenciais por parte dos docentes da escola, eu vejo que teve um significado, porque se não tivesse atividades esses atendimentos, via WhatsApp, roteiro, ou até mesmo pelo Google Meet, a gente tinha perdido vínculo com esses alunos, eu acho que teria sido muito pior. Em relação ao aprendizado, vejo que muitos alunos chegaram com muitas dificuldades, no entanto, retornaram para a escola, depois desse período de pandemia (Helder, 2023).

Os reflexos da pandemia, em termos de aprendizado, temos o reflexo agora, apesar de ter tido todo um aparato tecnológico para a gente chegar até o aluno, mas esse chegar

até o aluno não foi muito sólido, digamos assim, quando retornou com esse aluno para a escola, a gente percebe que ele não teve os requisitos básicos que teriam sido necessários para que ele pudesse ingressar na série seguinte (Valterlan, 2023).

Para mim, foi o maior avanço que a pandemia trouxe, não só para a área educacional, mas para várias outras áreas, o uso de alguns aplicativos, como o Classroom ou Flipgrid, que nós utilizamos bastante aqui no Bom Jesus, até o próprio Google Meet, que era uma ferramenta de chamadas de vídeo que poucas pessoas utilizavam ou conheciam, e nós passamos a conhecer e passamos a utilizar. Então, a pandemia trouxe para nós alguns recursos tecnológicos que hoje nos auxiliam muito mais durante as nossas aulas do que antes. Mas para os estudantes, foi grande perda no aprendizado (Mateus, 2023).

Essa realidade encontra respaldo nos estudos de Silva *et al.* (2021), que apontam que a pandemia escancarou a exclusão digital no Brasil, sobretudo entre profissionais da educação da rede pública, comprometendo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Morosini (2020) reforça que o uso massivo de tecnologias digitais durante a pandemia revelou desigualdades históricas, tanto entre estudantes quanto entre professores, exigindo destes últimos um esforço adicional muitas vezes não reconhecido nem apoiado pelas instâncias governamentais.

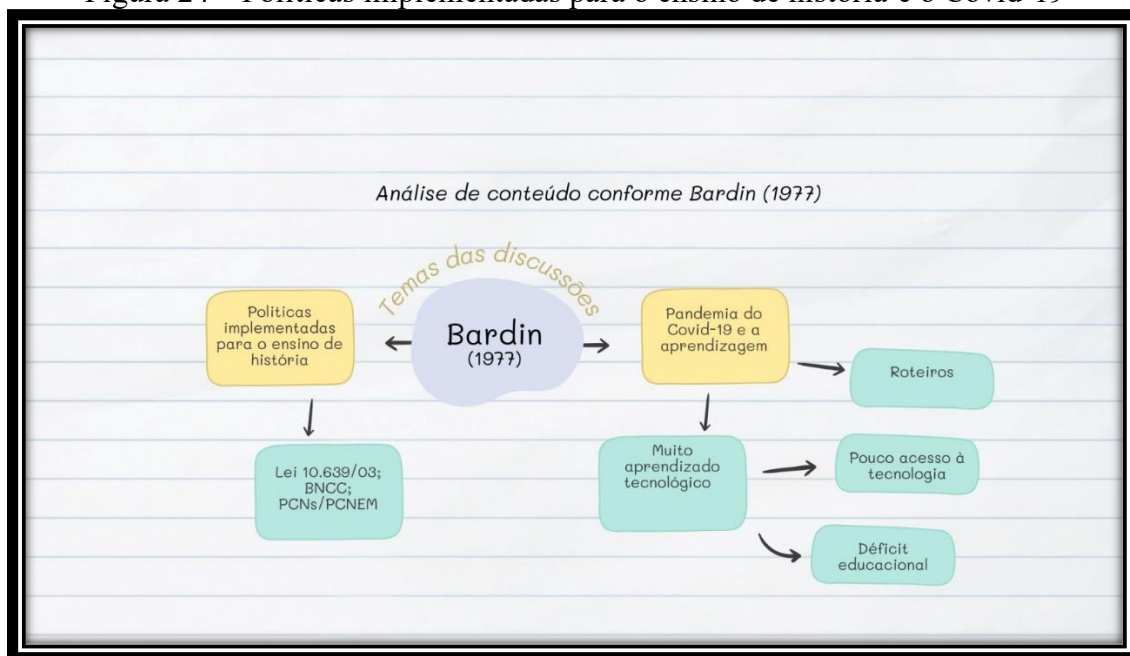
Além disso, o cenário descrito por Hervolanda é compatível com o que Krawczyk (2020) denomina de "pedagogia da urgência", um modelo improvisado que impôs aos docentes o desafio de ensinar em condições adversas, sem tempo hábil para planejamento, capacitação ou acesso a ferramentas adequadas. Essa situação comprometeu não apenas a qualidade da educação, mas também a saúde mental e a valorização profissional dos educadores.

Dessa forma, o relato evidencia que, mais do que uma crise sanitária, a pandemia revelou a fragilidade das políticas públicas voltadas ao suporte tecnológico e formativo de professores. Também reforça a urgência de investimentos estruturantes e contínuos em educação pública, capazes de garantir condições equitativas de ensino, tanto em situações de emergência quanto na normalidade.

Triste cenário, o da pandemia do Covid-19, que trouxe muita tristeza, lágrima e sofrimento, mas também aprendizado, empresas e setor do governo tiveram que se reinventar para atender a nova demanda tecnológica. A agência Brasil em matéria veiculada em 16/01/2025, traz os dados sobre resultados educacionais gerados pela pandemia. Os dados mostram que em relação ao acesso, ao longo dos anos houve oscilações, com avanços e retrocessos, muitos deles ocorridos no período de pandemia. “Em 2017, 8,5% das crianças e adolescentes de até 17 anos estavam privados de educação de alguma forma. Essa porcentagem caiu para 7,1% em 2019, subiu para 8,8% em 2021 e caiu para 7,7% em 2023”, pode ser um resultado pandêmico (Tokarnia, 2025, p.1).

E na tentativa de explicar, e abrir as portas das probabilidades de melhoria, mas não colocando a responsabilidade total nos professores, mas tendo eles, como um campo vasto de possibilidades. Tomamos aqui, a narrativa de Paulo Freire (2001, p. 259) “[...] é que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”.

Figura 24 – Políticas implementadas para o ensino de história e o Covid-19



Fonte: análise de Bardin (1977), criado pela autora (2025)

Segundo Bardin, o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (1977, p. 105). Dessa forma, a Figura 23 orienta a análise das falas dos professores, fornecendo indicativos sobre o que se espera de cada tema: o impacto da pandemia da Covid-19 na aprendizagem dos estudantes e as leis apontadas pelos docentes como marcos de mudança para o ensino de História. Embora a pandemia tenha provocado grande sofrimento em escala global, os professores reconheceram que ela também proporcionou aprendizados, especialmente no uso de recursos tecnológicos. Ao mesmo tempo, expôs a fragilidade dos órgãos públicos e da própria sociedade diante das desigualdades no acesso às tecnologias. Entre as normas citadas como significativas para o ensino de História, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei nº 10.639/03 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecidas pelos docentes como instrumentos de mudança e avanço no currículo.

6.3.3 A carga horária de história e material didático

No ato de ensinar e aprender, os professores entrevistados apontaram a diminuição da carga horária do componente curricular de História como um dos principais entraves à prática docente. Ao nos atentarmos à produção de Neves e Brasileiro (2020, p. 21), compreendemos as narrativas dos professores do estado do Tocantins como “[...] um exercício dialógico com os diversos segmentos que vivem na Amazônia, [...]” e com os educadores e educadoras desses territórios, que contribuem para redimensionar nosso modo de pensar, sentir e agir em relação à produção do conhecimento [...].”

Nesse contexto, os docentes expressam suas preocupações. A professora Hervolanda (2023) relata: “[...] diminuí a carga horária, passou de duas para uma aula, mas a questão relacionada aos conteúdos tem que ser a mesma, tem que ser a mesma quantidade, não houve mudança do que a gente tem que trabalhar na sala de aula”. Ela destaca, no entanto, que também atua com disciplinas eletivas e, nesse espaço, tenta compensar a redução de carga horária, abordando conteúdos de História: “Porque eu, dentro da trilha, trabalho coisas que não consigo trabalhar dentro da sala de aula de História. A gente já escolheu uma trilha que dá para trabalhar de acordo com o que o aluno do Ensino Médio precisa saber.” No entanto, ela mesma reconhece que os estudantes matriculados nas eletivas não são os mesmos que frequentam suas aulas regulares de História, o que evidencia a limitação dessa estratégia, já que os conteúdos não são oferecidos de forma igualitária a todos.

O professor Salvador (2023) reforça essa preocupação ao afirmar: “[...] 50 minutos de aula uma vez por semana, pouco você consegue desenvolver o raciocínio do aluno dentro do contexto histórico, porque a História é vasta”.

[...] três aulas semanais eu considero que não é o ideal, mas é razoável para se trabalhar a história, porque aí você pode fazer contextualizações melhores, utilizar um documentário, filme, complementar uma aula com maior tranquilidade, então assim, eu considero que nesse momento que havia esse número maior de aulas, fluiu melhor, era possível você cumprir com os conteúdos e todas as informações. Posteriormente passou a duas aulas, já ficou um pouco difícil, limitado, as políticas públicas parece que não estão de mãos dadas com a história, e nos últimos anos, agora, bem recente, para ser mais exato, esse ano, caiu para uma aula, então assim, é lamentável você ter uma aula de história, hoje eu não tenho mais o privilégio de fazer uma chamada, ou eu faço a chamada ou dou minha aula, então não tem mais uma atividade lúdica, um cinema, um documentário, a não ser que combine para eles assistirem em casa, mas não tem a eficácia de estar todos na sala, eu considero que estamos vivendo um retrocesso no ensino de história (Marcelo, 2023)

Eu acho o seguinte, que a educação no Brasil, ela vem sendo pensada, muitas vezes de maneira equivocada, por pessoas, que às vezes esteja muito distante da sala de aula. Imagina que duas aulas já era muito pouco e difícil você conseguir trabalhar esse currículo que é bastante vasto, e agora você tem apenas uma aula (Gonçalo, 2023)

[...]no Estado Tocantins, a sociologia não existe na segunda série, diminuiu a carga horária de geografia, de história também. Hoje história só tem uma aula semanal no ensino médio, então eu vejo, que na formação geral, caiu muito essas aulas e, conseqüentemente, caiu a produtividade dentro da área de ciências humanas, dentro desses componentes curriculares (Helder, 2023)

[...]história, agora eu tenho uma aula de história por semana, duas aulas já era muito pouco, agora eu tenho apenas uma aula, e eu não consigo cumprir, é difícil eu cumprir todo o programa de história, um ano todo da primeira série, ou segunda ou terceira série, com uma aula durante a semana. Eu posso passar em forma de trabalho, em forma de atividades, pesquisas que esses meninos façam, mas a gente sabe que não tem a mesma eficácia do que você debater em sala, você fazer um esquema no quadro, mostrando ali, fazendo aqui uns apontamentos (Valterlan, 2023)

A diminuição da carga horária de alguns componentes curriculares, história por exemplo, ao meu ver, é um ponto negativo, aliás a área de ciências humanas houve uma total diminuição (Mateus, 2023)

Por exemplo, nós tínhamos duas aulas semanais, cada turma tinha duas aulas, ou são diminuídos para uma aula de história. Você percebe que existe uma desvalorização da disciplina, desse componente curricular que nós chamamos de história (Joalcy, 2023)

Em relação às narrativas dos professores, a diminuição da carga horária do componente de História, além de suscitar reflexões negativas quanto ao desenvolvimento dos conteúdos necessários à compreensão do componente na formação dos estudantes, também acarreta dificuldades quanto à lotação dos profissionais da área. Essa redução gera desconforto e insatisfação entre os envolvidos no processo educativo. Os professores são unânimes em suas colocações sobre essa problemática. Nesse sentido, torna-se urgente e necessária uma reformulação da proposta vigente.

O professor Marcelo traz uma reflexão importante ao destacar a necessidade de utilização de metodologias diversificadas no ensino de História. Já o professor Valterlan, em algumas de suas falas, afirma que uma única aula por semana limita severamente as possibilidades pedagógicas: muitas vezes, o tempo é suficiente apenas para realizar um esquema no quadro e indicar materiais complementares, como filmes e livros para estudo. Ele enfatiza que essa limitação tem sido especialmente prejudicial para os estudantes que se preparam para vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os autores Pereira e Macedo (2024, p. 154) em estudo realizado no estado do Tocantins, expressam da seguinte forma sobre o livro didático do Ensino Médio:

No que se refere ao material didático analisado, verificamos problemas que, de uma forma geral permite afirmarmos que a coleção se mostra empobrecida, principalmente por não dispor de muitos objetos de conhecimentos ainda cobrados no ENEM, vestibulares e concursos. Também se mostrou confusa, seja por falta de formação, seja pela inserção da organização dos conteúdos a partir dos temas geradores, o que demanda um certo tempo para adaptação por parte de professores e alunos.

É interessante observar que os professores entrevistados compartilham da mesma perspectiva apresentada por Pereira e Macedo (2024) no que diz respeito à qualidade do livro didático utilizado no Ensino Médio. Eles relatam experiências relacionadas à escolha do material, apontando que, em algumas unidades de ensino, não há exemplares em quantidade suficiente para atender todos os estudantes. Os docentes também destacam que o livro didático adotado atualmente é organizado por área de conhecimento e que não houve qualquer orientação ou formação específica para seu uso pedagógico nas escolas. Esse cenário evidencia a necessidade de maior atenção ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ao reconhecimento da importância desse recurso, especialmente em escolas que dispõem de poucos materiais pedagógicos complementares. Nesse contexto, a crítica de Fonseca (2003, p. 53) se mostra pertinente ao afirmar que “o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos”. A ausência de formação para seu uso, portanto, limita seu potencial educativo e reforça a urgência de políticas de apoio à mediação crítica desse material em sala de aula.

Professor Salvador (2023) considera o material didático de boa qualidade, a professora Hervolanda (2023), seguida das falas dos demais entrevistados, expressam:

E agora, com a proposta do novo ensino médio, dá para o professor a liberdade de não ter que ter uma sequência, então agora eles acham dificuldade, eles reclamam por causa disso. Eu não reclamo, eu gosto desse processo. A escolha do livro também é boa, claro que não podemos ficar só no livro, porque tem que correr, tem que ter internet, tem que ter outras pesquisas, porque esses temas trazem muitos temas atuais da vivência do aluno, então eles têm que correr atrás. E a dificuldade está aí, mas o livro, é bom, mas este ano, por exemplo, na nossa escola, não tem livro da área de humanas para os alunos todos. Temos lá uma quantidade cheia de alunos que se for entregar para o ensino médio, nem todos os alunos vão receber, porque não temos quantidade de livros suficiente, o livro fica na escola e no horário da aula, utilizamos (Hervolanda,2023).

[...] o material didático tem dois vieses a ser questionado, o primeiro deles é que eu achei que faltou participação da classe, eu achei que não foi feito um trabalho de discussão a nível nacional e regional, enfim, eu não me enxergo muito bem dentro desses livros didáticos (Marcelo, 2023)

[...] a política pública voltada para os materiais didáticos como uma conquista brasileira, como um direito que deve ser preservado, que professores, alunos, as comunidades escolares pelo Brasil têm que lutar para que ela continue agregando qualidade [...] eu vejo, não só eu, mas acho que os professores que atuam no novo ensino médio, que, de uma forma geral, os materiais didáticos vieram muito empobrecidos, tanto em quantidade como em qualidade. Então, a meu ver, houve um retrocesso nessa política dos materiais didáticos, e é algo que precisa ser corrigido sob pena de percebermos a qualidade do ensino cair bastante (Jersé, 2023).

[...] a questão do livro didático, esse programa é muito importante, porque não é só o livro didático, mas no programa também ele tem uma contribuição para os materiais e aí nós percebemos que em algumas escolas falta esse material e que esse material tem sido bastante importante para os alunos. Hoje nós temos livros didáticos com uma qualidade muito boa, autores muito bons, que são bastante críticos, (Gonçalo, 2023)

O material didático é importante, temos seis livros didáticos para a área de ciências humanas, atualmente não há aquela divisão por componente curricular, mas sim por área do conhecimento. O livro tem um tema geral específico e os objetos de conhecimento, dentro dos quatro componentes curriculares, eu não gostei muito, ficou muito misturado, assim, uma hora você está numa página história, outra página é sociologia, outra página é geografia, aponta para a questão da interdisciplinaridade. Mas não houve uma preparação para o professor para trabalhar por área, mas também se houvesse esse alinhamento, mas da mesma maneira como está, não está alinhado, então fica muito solto, eu vejo que perdeu bastante, assim, não tem uma sequência, uma hora eu estou com um livro, outra hora já estou com outro livro, outro professor já trabalhou outro livro, então, assim, meio que uma bagunça em relação a essa utilização dos livros (Helder, 2023)

Nós temos os livros didáticos da história, houve uma mudança, em vez de um livro só, eles dividiram em vários livros, então você tem, por exemplo, um livro ética à cidadania, que é um livro que vai tratar de ética, direitos humanos, enfim, dessa área ambiental, questão ambiental, você tem outro livro que é sobre a população e políticas públicas, é outro livro. Parece bom e interessante, mas ficou complicado, para os alunos, eles têm muita dificuldade, até porque esse material não definiu claramente o que é para o primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, ficou muito confuso (Joaley, 2023).

As falas dos professores revelam percepções diversas, porém complementares, sobre o material didático adotado no contexto do Novo Ensino Médio, evidenciando avanços, limites e contradições na implementação dessa política pública educacional. De modo geral, os docentes reconhecem a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como uma conquista histórica para a escola pública brasileira, mas apontam desafios relacionados tanto à qualidade e organização do conteúdo quanto à logística de distribuição e à ausência de formação docente específica para seu uso.

A professora Hervolanda (2023) elogia a proposta de maior liberdade metodológica trazida pelo Novo Ensino Médio e reconhece o valor do livro didático como recurso pedagógico relevante, especialmente por conter temas atuais e vinculados à realidade dos alunos. Contudo, destaca a insuficiência de exemplares nas escolas, obrigando os docentes a usarem os livros apenas durante o horário da aula, impossibilitando que os estudantes levem o material para casa, uma limitação significativa para o processo de aprendizagem autônoma.

Por outro lado, o professor Marcelo (2023) critica a falta de participação da categoria docente na elaboração dos livros didáticos e afirma não se sentir representado nas obras atuais. Sua fala aponta para a carência de um processo mais democrático e dialógico na definição dos conteúdos, o que vai ao encontro da crítica de Fonseca (2003) ao lembrar que o livro didático

é uma fonte com historicidade e, como tal, deve estar aberta à problematização e à pluralidade de vozes.

A fala de Jersé (2023) amplia a discussão ao afirmar que houve um empobrecimento dos materiais, tanto em quantidade quanto em qualidade, caracterizando um possível retrocesso nas políticas públicas voltadas ao PNLD. Para ele, preservar a qualidade desse programa é fundamental para garantir a equidade educacional e evitar a queda no padrão de ensino. Essa preocupação é reforçada por Gonçalo (2023), que, embora reconheça a qualidade dos autores e das abordagens atuais, também chama atenção para a falta de materiais em algumas escolas, comprometendo o direito dos alunos ao acesso igualitário ao conhecimento.

Já o professor Helder (2023) destaca a desorganização dos livros por área de conhecimento, criticando a forma como os conteúdos estão distribuídos de maneira fragmentada e sem uma sequência lógica. Ele também ressalta a ausência de formação adequada para os docentes lidarem com essa nova proposta interdisciplinar, o que tem gerado confusão e descontinuidade na prática pedagógica. Essa crítica dialoga com o alerta de Gatti (2010) sobre os riscos de se implementarem reformas curriculares sem o devido investimento em formação continuada, o que compromete a eficácia das propostas inovadoras.

Por fim, Joalcy (2023) aponta a confusão causada pela fragmentação temática dos livros e a falta de clareza na sua distribuição por séries, dificultando o planejamento e a organização curricular. Sua fala sugere que, embora o material traga temáticas relevantes como ética, direitos humanos e políticas públicas, sua utilização pedagógica fica comprometida quando não há diretrizes claras sobre sua aplicação por etapa do ensino.

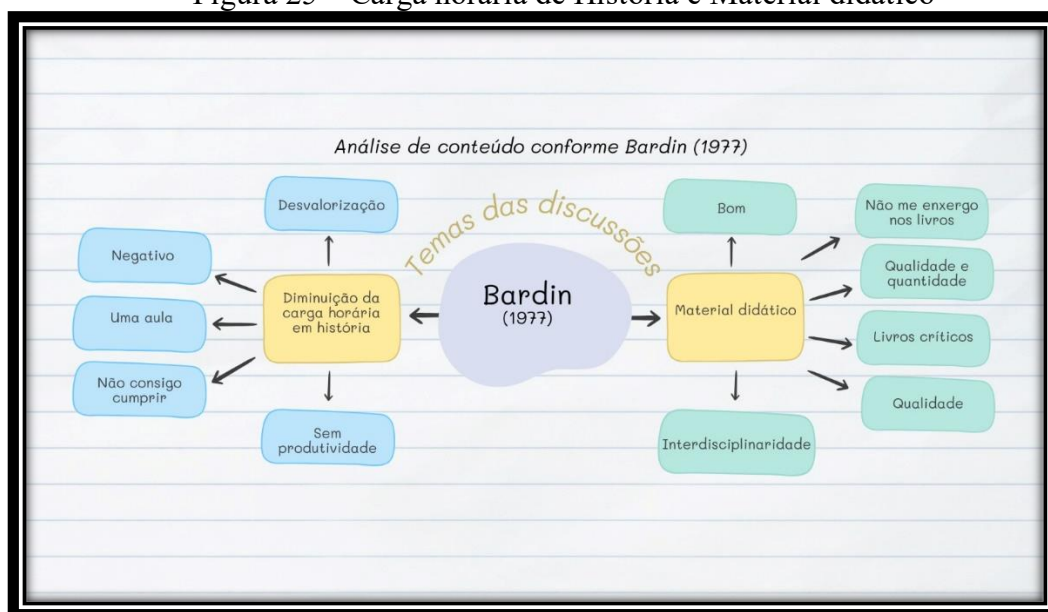
Essas percepções convergem para a compreensão de que o material didático, embora essencial, precisa ser pensado não apenas como instrumento técnico, mas como mediação pedagógica que exige estrutura, diálogo com os sujeitos da escola e formação crítica dos professores. Como defendem Neves e Brasileiro (2020), reconhecer as vozes dos educadores nos territórios onde atuam é condição para redimensionar a produção e a apropriação do conhecimento na escola pública.

É fato que o livro didático, no Brasil, ocupou e ainda ocupa um papel importante dentro da cultura escolar e, principalmente, na estruturação das aulas. Abud (1984, p. 81) afirma que “o livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum”. É inegável a importância e a necessidade da oferta de livros didáticos no Brasil, especialmente nas escolas públicas, que frequentemente enfrentam a escassez de recursos pedagógicos e, muitas vezes, não dispõem sequer de uma biblioteca.

A escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos nas escolas públicas da rede estadual de ensino do Tocantins é uma realidade evidente. As estruturas físicas das instituições ainda deixam a desejar, com exceção de algumas unidades mais recentes que receberam melhorias na infraestrutura. No entanto, a questão tecnológica permanece como um dos principais déficits enfrentados pelas escolas.

A professora Hervolanda e o professor Helder relataram que algumas escolas receberam aparelhos Chromebook; entretanto, a quantidade disponibilizada não é suficiente nem para atender uma única turma. Para utilizar os computadores, é necessário que os alunos se organizem em duplas, o que limita o potencial pedagógico da atividade e evidencia a insuficiência de equipamentos frente à demanda existente.

Figura 25 – Carga horária de História e Material didático



Fonte: análise de Bardin (1977), criado pela autora (2025)

A partir das análises de conteúdo realizadas, observamos que a diminuição da carga horária destinada ao ensino de História no Ensino Médio é percebida pelos docentes como um reflexo direto da desvalorização tanto do componente curricular quanto do profissional que o representa. Essa redução, longe de ser uma simples reorganização do tempo escolar, compromete significativamente a qualidade do trabalho pedagógico, dificultando o aprofundamento dos conteúdos, a articulação temporal dos temas e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes.

Ao restringir o tempo dedicado ao ensino de História, perde-se a oportunidade de trabalhar com a complexidade das relações históricas, sociais e culturais que fundamentam a

formação cidadã dos alunos. Os professores relatam que, com apenas uma aula semanal, é inviável promover debates, desenvolver projetos interdisciplinares ou mesmo concluir os conteúdos previstos no planejamento, o que tende a esvaziar o potencial formativo da disciplina.

Paralelamente, o material didático é reconhecido como um instrumento pedagógico relevante, que pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os próprios docentes ressaltam que sua eficácia está diretamente condicionada à existência de formação continuada, que oriente o uso crítico e contextualizado desses materiais. A ausência de capacitação específica e o despreparo para lidar com livros organizados por áreas de conhecimento, como no modelo proposto pelo Novo Ensino Médio, são fatores que dificultam a apropriação efetiva do conteúdo e comprometem a coerência das práticas pedagógicas.

Nesse cenário, torna-se evidente que a combinação entre carga horária reduzida, falta de formação docente continuada e materiais didáticos pouco discutidos coletivamente enfraquece o papel da História como disciplina fundamental para a construção da consciência histórica e do exercício da cidadania. Trata-se, portanto, de uma problemática estrutural que exige revisão crítica das políticas educacionais em vigor, com vistas à valorização curricular e profissional do ensino de História.

6.3.4 Itinerários formativos e Formação continuada

Ao tratar da temática dos recursos pedagógicos e tecnológicos, os professores entrevistados se manifestaram principalmente no momento em que se discutiram as eletivas, o componente Projeto de Vida e os itinerários formativos. Muitos destacaram, como pontos negativos, o excesso de aulas atribuídas a esses componentes, a ausência de materiais de apoio e a falta de formação continuada específica sobre a temática. Vejamos o que dizem os professores:

Sobre os itinerários formativos, não tivemos formação, não fomos preparados para isso. E eu digo, principalmente, relacionado a material que não vem relacionado ao que a gente precisa de internet, a gente precisa, porque é um estudo, uma pesquisa que o aluno vai fazer, vai fazer uma pesquisa, se a gente for parar para analisar, é uma pesquisa de cunho científico, praticamente, dependendo dos temas que vêm dentro da trilha. E dá para trabalhar muito a questão da filosofia, a questão da história, muito, mas não tem condições, as escolas não dão condições para isso, o governo não dá condições, as escolas não têm internet que possa conectar os alunos, não têm computadores, não tem nada que possibilita. Então, é uma política boa, se realmente estivesse sendo usada adequadamente, se estivesse tudo preparatório desse projeto para funcionar esse novo ensino médio (Hervolanda,2023).

Nós poderíamos trabalhar, tanto na eletiva como na trilha, através de um trabalho de pesquisa, mas, para isso, nós precisaremos ter essa ferramenta, precisaremos desse aporte pedagógico, de uma reestruturação da proposta do novo ensino médio (Gonçalo, 2023)

Aqui no Bom Jesus, o projeto é desenvolvido numa eletiva que se chama ‘O Passado no Presente: a cultura indígena do Tocantins’. Nós desenvolvemos atividades lúdicas voltadas para língua portuguesa, matemática, coordenação motora, raciocínio lógico, junto com os estudantes dos cursos de letras, pedagogia, da UNIRG e do IEF, para poder favorecer essa formação do aluno indígena juntamente com o aluno não indígena (Mateus, 2023)

Na verdade, não teve um preparo para os professores. A gente foi pego de surpresa. Jogaram essa bomba para nós, por exemplo, eu sou professor de voz da juventude, que foi um tema escolhido para trabalhar nas trilhas, e eu sou professor de voz da juventude... Então, imagina, eu tenho uma aula de história por semana, em uma sala, e eu tenho seis aulas por semana de trilha. É um absurdo! Não tem um material, não nos prepararam, não teve um curso de formação, simplesmente, se vira. Então, estamos ficando adoecidos, porque a gente acaba ficando esgotado, e os alunos também, eles ficam muito cansados, porque são muitas trilhas (Joalcy, 2023).

As falas dos professores entrevistados revelam de forma clara e preocupante os entraves enfrentados na execução dos itinerários formativos e das disciplinas eletivas no contexto do Novo Ensino Médio. Embora a proposta traga, em seu discurso oficial, a promessa de uma formação mais personalizada e alinhada aos interesses dos estudantes, os depoimentos evidenciam uma grande distância entre a teoria e a prática vivida nas escolas públicas da rede estadual do Tocantins.

A professora Hervolanda (2023) denuncia a ausência de formação docente para atuar com os itinerários e a precariedade estrutural das escolas, que não oferecem acesso à internet nem aos recursos tecnológicos necessários para desenvolver atividades de pesquisa, uma das premissas centrais da proposta. Sua crítica aponta para uma falta de planejamento e investimento, comprometendo a efetividade de um modelo que, se bem estruturado, poderia ampliar as possibilidades pedagógicas da História e da Filosofia. Essa percepção é reforçada por Gonçalo (2023), que reconhece o potencial formativo das trilhas, desde que haja infraestrutura e apoio técnico, elementos ainda ausentes no cotidiano escolar.

O professor Mateus (2023), por sua vez, apresenta uma experiência alternativa e positiva ao relatar a construção de uma eletiva voltada à cultura indígena, com envolvimento de estudantes universitários em atividades lúdicas e interdisciplinares. Seu relato demonstra que, quando há articulação entre instituições, criatividade docente e valorização da diversidade cultural, é possível construir ações significativas, mesmo em contextos adversos. No entanto, a experiência relatada aparece como exceção, e não como regra.

A fala do professor Joalcy (2023) evidencia os efeitos nocivos da improvisação institucional. Segundo ele, os professores foram “pegos de surpresa”, sem formação adequada,

sem materiais didáticos e com sobrecarga de aulas atribuídas às trilhas em detrimento da disciplina base (História). O relato aponta para um quadro de adoecimento docente, esgotamento físico e mental, agravado pela desorganização da proposta e pela ausência de diálogo com os profissionais da educação. A distribuição das aulas revela uma inversão de prioridades pedagógicas: professores com carga horária majoritariamente nas trilhas e apenas uma aula semanal de História, o que compromete a identidade curricular da disciplina.

Esses depoimentos corroboram as críticas feitas por autores como Gatti (2010) e Saviani (2009), que alertam para os riscos de reformas educacionais conduzidas sem a devida escuta dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A ausência de formação continuada, de planejamento participativo e de investimentos em infraestrutura fragiliza a proposta e evidencia um cenário de improviso institucionalizado. Como resultado, o que poderia ser uma inovação pedagógica transformadora torna-se mais um fator de desgaste para professores e de confusão para os estudantes.

Vale mencionar que, entre todas as unidades de ensino analisadas, o CEM Bom Jesus desenvolveu um projeto diferenciado no âmbito de uma disciplina eletiva, voltado à valorização da história dos povos indígenas Javaé. Trata-se de uma experiência riquíssima de troca cultural entre os estudantes do CEM Bom Jesus e os alunos do ensino médio da comunidade indígena. A concretização desse projeto só foi possível graças à parceria estabelecida com a universidade, pois a escola, sozinha, não dispõe de conhecimento técnico nem de recursos financeiros para desenvolver propostas que atendam com qualidade às exigências curriculares do Novo Ensino Médio. A experiência reforça a importância da articulação interinstitucional para a efetivação de práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas. A relevância dessa iniciativa foi reconhecida por Macedo *et al.* (2023), que realizaram um estudo específico sobre o projeto desenvolvido na disciplina eletiva, analisando seus impactos pedagógicos e sociais.

Entretanto, experiências bem-sucedidas como essa ainda são exceções em um cenário mais amplo marcado por ausência de diálogo e participação docente nos processos decisórios. Ao discutir o Novo Ensino Médio, é fundamental abordar a temática das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, ao serem questionados sobre a participação em discussões relacionadas à formulação dessas políticas no estado do Tocantins, os professores entrevistados afirmaram nunca ter participado de nenhum processo deliberativo a esse respeito. Muitos também relataram não terem sido envolvidos nas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando a ausência de escuta e de participação docente na construção de políticas que impactam diretamente sua prática pedagógica.

O professor Salvador não participou dos debates sobre a BNCC, e os demais entrevistados expressam que,

Nos meus 28 anos de carreira não. Elas já chegam de lá prontas. Até porque a maior parte dessas políticas, eles não analisam a questão da regionalidade direitinho. Nós sabemos que essas políticas vêm definidas para geral (Hervolanda, 2023).

Olha, que eu me lembre, não, pode ser que a memória esteja me roubando essa questão, mas penso que discutir sobre a temática (Marcelo, 2023).

Então, muitas vezes quando essas políticas chegam para serem implementadas, quem está em sala de aula não sabe ainda de que se trata. Então, há exemplo da grade diversificada que compõe o novo ensino médio. Então, tanto as trilhas como as eletivas pegaram os professores de surpresa, porque eles não sabiam de que se tratava, e não sabiam exatamente porque os professores, no momento da concepção dessa política, não foram chamados para o debate (Jersé, 2023).

Acredito que ela puxou para um lado, foi feito um planejamento de um lado, e uma matriz curricular que não condiz com a verdadeira realidade da qual os alunos passam e que eles necessitam para esse papel importante de formação de um cidadão crítico na sociedade (Gonçalo, 2023).

Eu, ao longo desse tempo que eu estou no Estado, na rede pública, eu tenho visto o convite, principalmente, só visto na área de Português e da Matemática, mas as outras áreas, elas têm ficado de lado, seja ela nas áreas de Ciências Humanas, assim como da Ciência da Natureza (Gonçalo, 2023).

Quando houve a implementação, a tramitação da documentação para o surgimento do novo ensino médio, se não estou enganado, em 2017, eu ainda era professor contrato em Goiás e participamos de uma consulta pública para se discutir o programa do novo ensino médio (Mateus, 2023).

As manifestações dos professores demonstram que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio ocorreu sem a devida participação dos principais sujeitos envolvidos no processo educacional: os docentes. O professor Salvador, assim como a maioria dos entrevistados, afirma categoricamente que não participou de debates sobre a BNCC. A professora Hervolanda (2023), com quase três décadas de carreira, expressa com clareza a percepção de que as políticas chegam prontas e não consideram as especificidades regionais, revelando um modelo centralizado e pouco sensível às realidades locais.

A fala de Marcelo (2023), mesmo em tom mais cauteloso, reforça a fragilidade da memória coletiva sobre esses debates, o que já indica a pouca visibilidade ou efetividade dos processos participativos, caso tenham ocorrido. A crítica de Jersé (2023) vai além e expõe as consequências dessa ausência de diálogo: professores foram surpreendidos pela implementação de trilhas e eletivas, sem clareza sobre seus objetivos, funções ou metodologias, o que reforça o distanciamento entre a formulação da política e a prática pedagógica.

Gonçalo (2023) também aponta uma desconexão entre o planejamento do novo modelo curricular e a realidade dos estudantes, ressaltando a não correspondência entre a matriz proposta e as necessidades formativas para a construção de uma cidadania crítica. Sua observação de que as áreas de Ciências Humanas e da Natureza foram preteridas em comparação à Matemática e à Língua Portuguesa revela um viés tecnicista e instrumental na priorização curricular, em consonância com críticas feitas por Saviani (2009) à lógica neoliberal que orienta reformas educacionais centradas na produtividade e no desempenho mensurável.

Por fim, a experiência do professor Mateus (2023) destaca um ponto importante: a existência de consultas públicas formais, ainda que pontuais, como ocorreu em Goiás em 2017. No entanto, mesmo esses momentos parecem não ter promovido um debate significativo ou com representatividade efetiva dos docentes, o que enfraquece a legitimidade da construção coletiva dessas políticas.

Assim, a ausência de participação docente na elaboração e implementação das políticas educacionais, especialmente da BNCC e do Novo Ensino Médio, contribui para o sentimento de imposição, descontinuidade e desamparo pedagógico. Como defendem autores como Oliveira (2009) e Dourado (2017), a efetividade das políticas públicas em educação requer uma gestão democrática e dialógica, com escuta ativa e envolvimento dos professores como agentes fundamentais na construção e aplicação das mudanças no currículo e na escola.

Pereira, Macedo e Santos (2024) realizam importantes discussões sobre as políticas públicas educacionais voltadas ao Ensino Médio. Além de analisarem a reforma do Novo Ensino Médio, situando-a no contexto de uma política ultraneoliberal, os autores trazem reflexões sobre os sentidos e conceitos de educação integral, tanto em sua perspectiva hegemônica quanto contra-hegemônica. O estudo busca compreender a adoção do modelo de educação integral como política educativa em um cenário de disputa pelo espaço escolar entre diferentes pedagogias, fortemente influenciado por lógicas e interesses ultraneoliberais.

No roteiro semiestruturado da pesquisa, foi incluída uma pergunta sobre como ocorreram as formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Os professores entrevistados criticaram fortemente a qualidade dessas formações, especialmente as realizadas na modalidade on-line. Afirmaram que, em muitos casos, não houve propriamente uma formação, mas apenas transmissões ao vivo (lives), sem aprofundamento, interação ou aplicação prática, o que comprometeu o objetivo formativo das ações.

Carvalho (2019, p. 28) apresenta um estudo interessante sobre a formação de professores de História, destacando que “a formação continuada pode ser compreendida como

um fenômeno que acontece após a formação inicial”, ou seja, ocorre na prática escolar, por meio da revisão de ações pedagógicas e de formações que abordem o cotidiano da escola. Segundo Nunes (2017, p. 73), “a formação continuada atenderá àqueles que atuam na profissão e precisam agregar ao atual arcabouço novos conhecimentos aplicados às atividades docentes, impulsionados por motivações diversas (concorrentes ou complementares)”.

Nesse sentido, os professores relatam como percebem a oferta de formação continuada:

“Não, o governo, ultimamente, não está oferecendo essas condições, e isso não ocorre apenas na minha área; as formações têm sido incipientes.” (Hervolanda, 2023)

“Eu acho que deveria melhorar mais essas formações, ter mais atividades práticas, presenciais mesmo. Principalmente depois da pandemia, a maioria das formações é a distância, o que dificulta um pouco mais a compreensão.” (Helder, 2023)

O professor Jersé, tece uma crítica em relação às formações e destaca que,

Não houve formação, o que ocorreu foram lives, muitas vezes extremamente vagas, sobre temáticas que eram fundamentais que os professores tivessem acesso. Eu vou citar um exemplo, para não ficar muito vaga a minha fala, sobre as trilhas de aprofundamento, por exemplo, sobre projeto de vida, sobre eletivas, os professores só conseguiram entender de que se tratava, de fato, durante o momento em que eles passaram já a atuar em sala de aula, atuando na prática[...] (Jersé, 2023).

Faltou formação para os professores, para a implementação do novo ensino médio. A gente está encontrando alguma dificuldade Só que essas reformas, elas têm que ser acompanhadas por um processo de formação de quem vai atuar lá na ponta, que é o professor (Valterlan, 2023).

Os trechos destacados, de Jersé (2023) e Valterlan (2023), evidenciam críticas contundentes à ausência de uma formação continuada efetiva e estruturada para os professores, especialmente no contexto da implementação do Novo Ensino Médio. Ambos os depoimentos apontam que as lives oferecidas, além de pontuais, foram insuficientes e genéricas, tratando de temas fundamentais como “trilhas de aprofundamento”, “projeto de vida” e “eletivas” de maneira superficial.

O problema central que emerge é a lacuna entre as diretrizes curriculares e a capacitação docente, gerando um cenário em que os professores apenas compreendem as propostas pedagógicas no momento da prática, ou seja, aprendem fazendo, sem preparo prévio. Isso compromete a qualidade da implementação e gera insegurança no exercício docente.

Essa situação encontra respaldo nas análises de Imbernón (2010), que defende a formação continuada como um processo reflexivo, integrado ao cotidiano da escola e à prática pedagógica, e não como ações fragmentadas e desconectadas da realidade dos docentes. Nóvoa (1992) também argumenta que não há verdadeira profissionalização docente sem o

envolvimento ativo dos professores em sua formação, sendo imprescindível que eles participem da construção do conhecimento pedagógico de forma colaborativa.

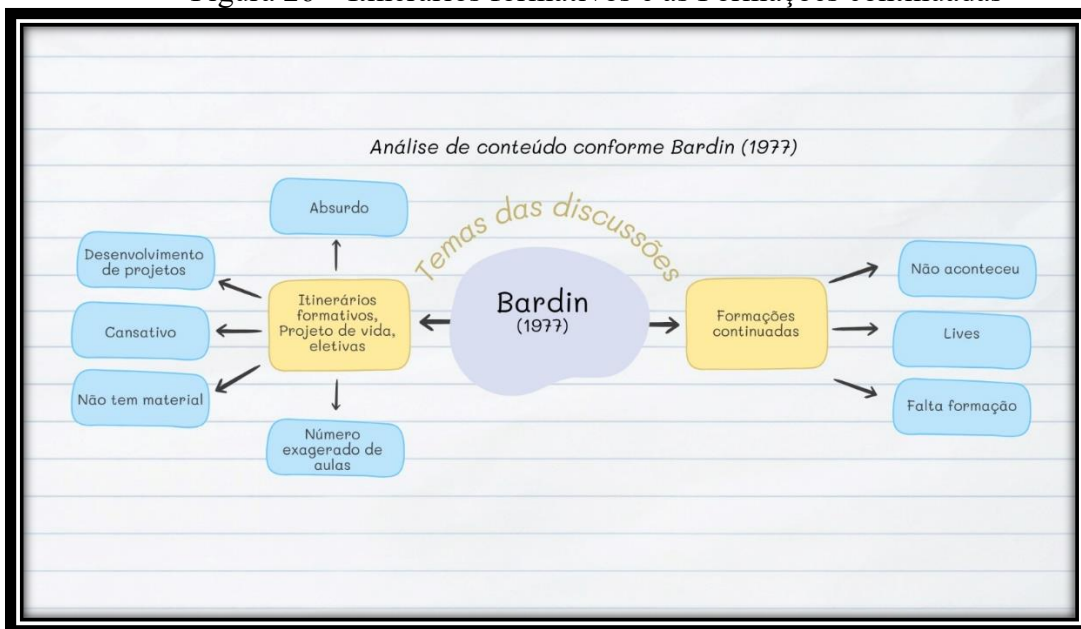
Valterlan (2023) complementa essa crítica ao destacar que qualquer reforma educacional precisa estar acompanhada de um robusto processo de formação para os professores, que são os principais agentes de mediação entre o currículo e os estudantes. Sem essa formação, a reforma tende ao fracasso pedagógico e institucional. Nesse sentido, Saviani (2009) afirma que mudanças curriculares impostas sem diálogo e sem condições reais de execução aprofundam a desarticulação entre teoria e prática, prejudicando o alcance de uma educação de qualidade. Como reforça Moreira (2009), é preciso compreender o professor como sujeito ativo na implementação de políticas educacionais, e não como mero executor de decisões centralizadas.

Também os autores Martins e Duarte (2010, p.26) argumentam sobre a importância de a formação de professores trazer construção de conhecimento, e não esvaziamento, e destacam:

[...]A fim de contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, uma política nacional de formação dos profissionais da educação garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico.

Na mesma perspectiva de valorar a formação de professores, trazemos as autoras Souza e Pinho (2024, p.369) que discutem que, “a complexidade, ajuda-nos a repensar a formação de professores a partir de uma perspectiva que integre o ser, levando em consideração suas várias dimensões, contrapondo-se à formação disciplinar e especializada”. Nessa compreensão, a complexidade requer “que a formação docente seja pensada como um todo, como um *continuum*, de modo articulado em relação aos diferentes processos e dimensões”, assim deve ser planejada as formações continuadas nas unidades de ensino (Souza, Pinho, 2024, p.370).

Figura 26 – Itinerários formativos e as Formações continuadas



Fonte: análise de Bardin (1977), criado pela autora (2025)

Na mesma perspectiva de valorização da formação de professores, destacamos as autoras Souza e Pinho (2024, p. 369), que discutem que “a complexidade ajuda-nos a repensar a formação de professores a partir de uma perspectiva que integre o ser, levando em consideração suas várias dimensões, contrapondo-se à formação disciplinar e especializada”. Nessa compreensão, a complexidade requer “que a formação docente seja pensada como um todo, como um continuum, de modo articulado em relação aos diferentes processos e dimensões” (SOUZA; PINHO, 2024, p. 370). Assim, as formações continuadas nas unidades de ensino devem ser planejadas de forma integrada.

Figura 27 – Alteração de carga horária do NEM-2025



Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/19/aprovada-nova-reforma-do-ensino-medio-retorna-a-camara>

A respeito dessa temática, aplicou-se aos entrevistados um questionário, conforme modelo apresentado nos Apêndices (C) desta tese. O resultado mostrou que os sete professores respondentes concordam com a diminuição da carga horária dos Itinerários Formativos e

defendem o retorno da carga horária das disciplinas da área de Ciências Humanas, sendo, no caso da História, três aulas semanais. Os docentes também concordam com a construção de parâmetros nacionais para a organização dos percursos formativos e a integração dos estudos, mas discordam da oferta de educação a distância.

Espera-se que o referido Projeto de Lei traga resultados positivos para as redes de ensino, com previsão de implementação das mudanças a partir de 2025, iniciando com os estudantes da 1ª série do Ensino Médio (Agência Senado, 2025).

Os professores entrevistados apontaram, ainda, quais mudanças proporião em relação às políticas públicas para o Novo Ensino Médio:

Se tivesse uma aula, por exemplo, a mais de história, mesmo que tivesse uma a menos de trilha, só uma, então já fazia diferença também. Tem que ter tecnologia para o aluno. Se ele não tiver acesso a isso, não vai chamar a atenção dele. O que chama a atenção dele é estar tudo ligado à tecnologia. E a gente não tem. E melhorar a estrutura das unidades de ensino, especialmente as de tempo integral (Hervolanda, 2023).

É criar uma tecnologia à altura que atenda à demanda dessa juventude. É preparar o professor, o docente, para que ele possa olhar para o jovem com o olhar juvenil, não olhar de superioridade, de conhecedor, às vezes de autoritário, de autoritarismo, mas, ou seja, sentar no chão e olhar nos olhos do outro, pensando na troca de experiência, de aprendizado compartilhado, precisamos discutir o papel do educador (Salvador, 2023).

Eu acredito que teríamos que ter formações continuadas, muito bem trabalhadas a com tempo de três meses, seis meses. Eu entendo que as escolas teriam que adequar a tecnologia. Olha, é muito difícil você trabalhar com giz, quadro e voz numa sociedade que é extremamente tecnológica (Marcelo, 2023).

Retorno do número de aula de história, uma política voltada para o ensino de história poderia ser essa. No ensino médio modificações, ou da revogação do novo ensino médio, deveria vir uma restituição dessas cargas horárias retiradas [...] uma forma de o governo reconhecer o trabalho do profissional docente seria oferecer melhoria salarial, plano de carreira, incentivo diversos para o aluno, e, por um lado, condições dignas para o estudante, [...] (Jersé, 2023).

Mas, para isso, nós precisamos de um suporte didático e de um planejamento, de um tempo maior, para que esse professor possa fazer esse planejamento, em vez de nós ficarmos nessa repetição burocrática em termos de planejamento. Então, eu acredito que, nós temos que pensar no aluno, nós temos que pensar no professor e na escola. Aí, sim, eu acredito que nós vamos ter uma educação de qualidade (Gonçalo, 2023)

Uma formação continuada que realmente desse resultado e auxílio para esse professor na sala de aula. Porque é isso que o professor espera de uma formação continuada, é que ele consiga, dentro dessa formação, aprender algo novo, Melhor remuneração, que falta muito incentivo por parte do estado ao professor que fez o mestrado, doutorado (Helder, 2023)

No ensino de história, eu sinto falta de salas temáticas nas escolas, eu sinto falta de um laboratório de história nas escolas, eu sinto falta de uma biblioteca ampliada para a disciplina de ciências humanas. porque a gente encontra laboratório de química, de física, de biologia, por que não um laboratório de história na escola (Valterlan, 2023).

Está em tramitação para aprovação uma política pública onde vai dar uma bolsa de estudos para os estudantes se manter nas escolas, principalmente nas escolas de tempo

integral, que é o tipo de escola onde eu atuo, isto eu concordo, pois ajuda o estudante não deixar a escola para buscar trabalho (Mateus, 2023).

Então, eu penso que deveria ter políticas públicas mais efetivas com relação ao financeiro das escolas, para que as escolas tivessem uma maior liberdade de promover ações mais didáticas, mais dinâmicas e mais atrativas para os estudantes (Mateus, 2023).

A intenção é boa, mas repensar a quantidade de aula das eletivas e a situação de que não é cobrada uma nota, então a maioria dos estudantes não vê interesse, não serão avaliados. E também falta incentivo por parte dos gestores, nas questões financeiras, financiamento e estruturas das escolas (Joaley, 2023).

As falas de Hervolanda (2023), Marcelo (2023) e Jersé (2023) apontam com ênfase a necessidade de rever a carga horária da disciplina de História, que foi consideravelmente reduzida com a implementação do Novo Ensino Médio. Essa diminuição, segundo os docentes, compromete o aprofundamento dos conteúdos e a formação crítica dos estudantes. Jersé destaca, ainda, que essa reformulação deve vir acompanhada de valorização salarial e plano de carreira, indicando que a precarização da docência não se limita apenas ao campo pedagógico, mas também ao econômico.

Já Salvador (2023) e Gonçalo (2023) trazem à tona a dimensão humana do ensino, ao defenderem a formação de professores que vá além da técnica, focando no diálogo, no vínculo com os estudantes e no resgate da função social da escola. Ambos ressaltam que o professor precisa de tempo e suporte para planejar com qualidade, e que o modelo atual, baseado em excesso de burocracia, fragiliza o processo de ensino-aprendizagem.

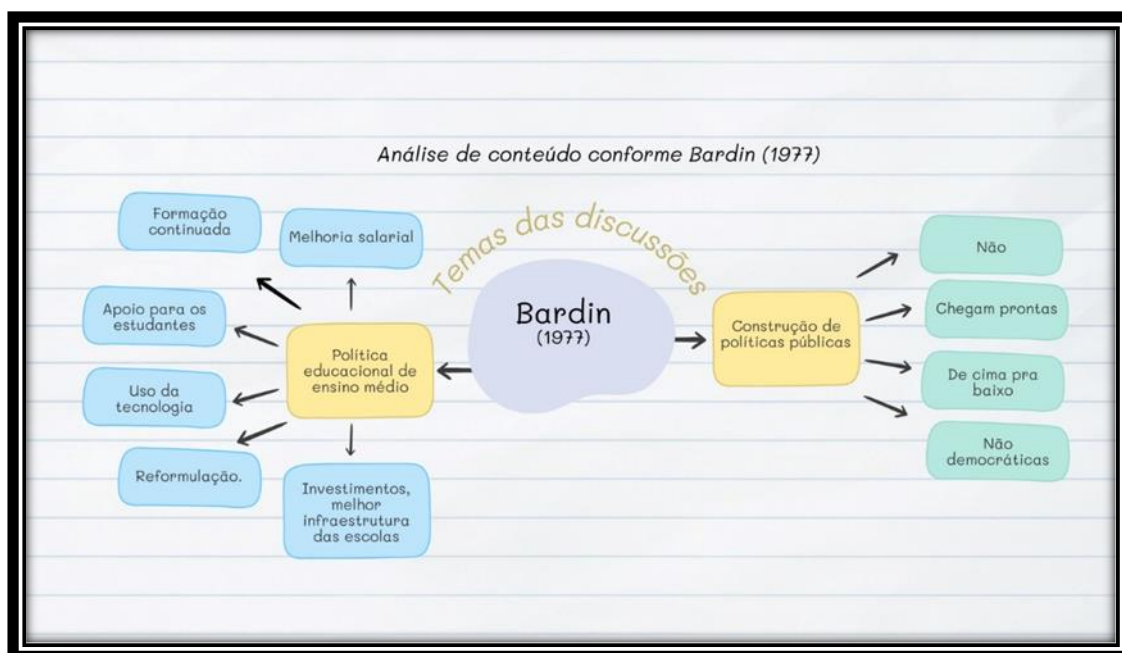
Marcelo (2023), Helder (2023) e Valterlan (2023) reforçam o apelo por formações continuadas significativas, que estejam alinhadas às demandas da sala de aula e ao uso das tecnologias. A ausência de laboratórios de História e bibliotecas temáticas, conforme destacado por Valterlan, escancara a desigualdade na estrutura destinada às áreas de Ciências Humanas, frente às áreas de Ciências da Natureza.

Por sua vez, Mateus (2023) destaca a importância de políticas de permanência escolar, como bolsas para estudantes de escolas integrais. Em sua visão, ações como essa colaboram para a redução da evasão e proporcionam maior equidade, principalmente entre jovens em situação de vulnerabilidade. Sua crítica à falta de autonomia financeira das escolas ecoa a necessidade de um redesenho das políticas de gestão escolar, capaz de torná-las mais eficazes e autônomas.

Joalcy (2023) encerra a série de depoimentos chamando atenção para a fragilidade das eletivas, que, sem avaliação formal e incentivo institucional, acabam sendo desvalorizadas pelos alunos. Ele sugere que é preciso reestruturar o modelo avaliativo e garantir suporte financeiro para tornar tais componentes atrativos e funcionais.

De maneira geral, conforme Bardin (1977) e o apresentado na Figura 27, os entrevistados concordam que o componente curricular de História deve contar, no mínimo, com três aulas semanais, e que os Itinerários Formativos devem ter sua carga horária reduzida. Além disso, destacam a necessidade de melhorias na estrutura das unidades de ensino, de formações continuadas que realmente impactem a prática em sala de aula, da ampliação do uso de tecnologias nas escolas e de incentivos que favoreçam a permanência dos estudantes. Também ressaltam a importância de melhorias salariais para os professores, aspecto que tem sido objeto de discussão há muitos anos em todo o Brasil.

Figura 28 – Políticas públicas educacionais



Fonte: análise de Bardin (1977), criado pela autora (2025)

Com base nas palavras que orientam a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), observamos que, nas políticas públicas educacionais no Brasil, frequentemente falta a participação do principal agente: o professor. Em geral, tais políticas são elaboradas e chegam prontas para serem simplesmente executadas nas escolas, sem considerar a realidade cotidiana das unidades de ensino. É necessário, portanto, rever a forma de instituir novas políticas públicas, uma vez que muitos dos representantes responsáveis por sua formulação desconhecem a prática pedagógica real. Assim, torna-se fundamental ouvir os profissionais da educação, que atuam diretamente na sala de aula e conhecem de perto os desafios do processo educativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento da produção das considerações finais desta tese, contemplo a paisagem da cidade de La Plata, na Argentina. O tempo está nublado e frio, mas meu coração está repleto de alegria por estar vivenciando esta jornada de aprendizado por meio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Mais uma vez, agradeço à CAPES, à Universidade Nacional de La Plata, pelo intercâmbio, e à Universidade Federal do Tocantins por estar comigo ao longo dessa trajetória de quatro anos de estudos.

Rememorando o objetivo geral do estudo de doutorado em Educação da Amazônia, vinculado ao Programa Educante, buscamos analisar o ensino de História por meio das políticas públicas educacionais aplicadas ao ensino médio na rede pública estadual, com foco na região amazônica, especialmente no Estado do Tocantins, entre os anos de 2000 a 2019.

É importante frisar que a metodologia adotada fortaleceu significativamente a concretização dos objetivos propostos para a tese. Como já mencionado, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins.

A pesquisa foi estruturada com base em uma abordagem qualitativa quanto ao problema investigado; quanto à sua natureza, é aplicada; quanto aos objetivos, explicativa; e quanto aos procedimentos técnicos, foram utilizados os métodos bibliográfico, documental, ambiental e de campo (triangulação). A pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre de 2023, por meio de entrevistas com nove professores, além da aplicação de um questionário a 86 docentes da área de Ciências Humanas da rede estadual. Também foi aplicado um segundo questionário a sete professores, abordando a proposta do projeto de lei em discussão para implementação a partir de 2025, bem como a análise do Projeto Político-Pedagógico das respectivas unidades escolares, com base nas ações realizadas no ano de 2023.

As entrevistas foram conduzidas com base na metodologia da História Oral Temática, complementadas por estudos bibliográficos, documentais, ambientais e de campo. A análise dos dados foi realizada com base na proposta de Bardin (1977, 2011), utilizando o método de triangulação. A História Oral Temática é uma técnica metodológica de coleta de informações cujo principal instrumento são as entrevistas, cujos procedimentos estão descritos na segunda seção desta tese. A dimensão ambiental refere-se ao acompanhamento, pelo pesquisador, do *locus* da pesquisa, com vivência dos espaços e das dinâmicas do contexto investigado.

Foram visitados todos os *locus* da pesquisa, e acompanhamos, ainda que por alguns dias, a rotina escolar, permitindo confirmar ou refutar as percepções trazidas pelos professores nas

entrevistas, especialmente quanto à carga horária, estrutura física, bibliotecas, materiais didáticos, recursos tecnológicos e demais aspectos do cotidiano das escolas.

Por meio da triangulação de métodos, o objetivo geral foi alcançado, uma vez que as seções contidas neste estudo de tese trazem as políticas públicas para o ensino de História, retomam o percurso desenvolvido no mestrado, que já apontava questões relativas ao ensino da disciplina, desvelam as leis e programas voltados para o atendimento ao ensino de História no nível médio e apresentam as narrativas de nove professores de três cidades do Estado do Tocantins: Araguaína, Palmas e Gurupi.

A realização da pesquisa nessas três cidades evidencia que, mesmo havendo uma única Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e um único Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT), bem como uma orientação comum para a construção do Projeto Político-Pedagógico, as unidades escolares possuem perspectivas, níveis de atendimento, condições de oferta e desenvolvimento dos componentes curriculares bastante distintos. Ou seja, no Tocantins, os estudantes do ensino médio estão sendo formados de maneira diversificada, especialmente no que se refere ao ensino de História.

Cumprir integralmente o que determina a BNCC torna-se, portanto, uma tarefa complexa, pois, “[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2017, p.15). Contudo, o presente estudo demonstra que essa igualdade não se concretiza, pelo menos no que diz respeito ao ensino de História no período analisado. Aliás, confirma-se a existência de um atendimento desigual de escola para escola. A proposta atual tem acentuado as desigualdades no enfoque dos componentes curriculares e na forma como são interpretadas e implementadas as ações voltadas ao ensino de História.

A pesquisa envolveu a análise documental de seis unidades escolares e a escuta de professores que representavam essas instituições. Imaginar a análise dos documentos de todas as escolas de ensino médio do estado e a escuta de pelo menos um docente de cada uma revela um potencial campo de investigação futura. Comprovadamente, os estudantes do ensino médio concluem essa etapa com uma formação bastante fragmentada — e, se já há discrepâncias dentro de um mesmo estado, como demonstrado, imagina-se ainda maior o abismo em nível nacional.

Em relação aos objetivos específicos, apresenta-se o primeiro: compreender as políticas públicas educacionais instituídas no Brasil e no Estado do Tocantins que atendem ao ensino de História no ensino médio, a partir da interpretação foucaultiana. Para isso, a seção três expõe

todo o arcabouço legal sobre as políticas públicas educacionais, bem como pesquisas relacionadas a essa temática; a seção quatro apresenta o estado do conhecimento sobre as políticas públicas para o ensino de História; e a seção cinco aborda Michel Foucault e sua análise sobre essas políticas.

Nas seções mencionadas, estão explicitadas as legalidades das políticas, os programas educacionais voltados ao ensino de História, suas percepções por parte de pesquisadores, estudiosos e professores, além da análise realizada a partir das categorias foucaultianas. O autor propõe diversos conceitos analíticos em suas teorias — consideramos um mais instigante que o outro. Foucault foi um pensador à frente de seu tempo, cujos diagnósticos, conjecturas e formas de interpretar o mundo e a ciência revelam profundidade e atualidade.

Na tentativa de relacionar sua teoria às políticas públicas desenvolvidas para o ensino de História, ou àquelas que geraram ou poderão gerar mudanças e implicações nesse campo, realizamos uma categorização por palavras-chave, com base na teorização de Foucault. No Quadro 22 deste estudo, são listadas as políticas públicas instituídas para o ensino de História e as respectivas categorias de análise de Foucault, a saber: governamentalidade, verdade, biopoder, biopolítica e genealogia do poder.

A partir dessa base, analisamos as seis leis criadas no recorte temporal do estudo segundo a perspectiva de Michel Foucault, evidenciando o papel do micropoder nas políticas públicas voltadas ao ensino de História. Foucault (2008), após todas as suas análises contundentes, típicas de sua postura crítica, questiona como a busca pela felicidade plena pode ser alcançada e compartilhada com todos, de modo a suavizar as relações de poder e coerção presentes em diversas situações sociais.

O segundo objetivo específico consiste em discorrer sobre o papel da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de História (ANPUH) frente às políticas educacionais para o ensino de História. Essa discussão está presente na seção cinco, estabelecendo uma analogia entre as respectivas instituições e as relações de poder analisadas por Foucault.

A subseção que trata da ANPAE está relacionada à seção que contempla a análise do filósofo e historiador Michel Foucault. Nessa parte, apresenta-se o histórico da ANPAE e seus objetivos. A referida associação demonstra ampla experiência e efetiva atuação na promoção de uma gestão educacional voltada à qualidade e à equidade, baseada em princípios democráticos. Tem-se posicionado frente às decisões governamentais que impactam a vida dos educadores e da educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino. Ademais,

promove congressos e seminários, nacionais e internacionais, que possibilitam momentos de produção e análise crítica das políticas educacionais brasileiras.

Em seguida, trouxemos a Associação Nacional de História (ANPUH), que possui uma atuação muito próxima à da ANPAE. Assim como as demais associações voltadas à temática da educação, a ANPUH foca especificamente no ensino de História, ou seja, nos docentes dessa área em todos os níveis e modalidades de ensino. Ambas as associações têm atuado com elementos que, numa perspectiva de resistência, envolvem a emissão de notas de repúdio, ações formativas voltadas ao ensino de História e mobilizações contra a proposta do Novo Ensino Médio e o esfacelamento desse componente curricular (História)

Os conceitos de governamentalidade e verdade, segundo Michel Foucault, enquadram-se diretamente na discussão sobre o Novo Ensino Médio. A governamentalidade utiliza-se de táticas baseadas em dados — muitas vezes irreais — para exercer dominação por meio de condutas sutis e controladoras. De certa forma, o governo brasileiro no período de 1º/01/2019 a 31/12/2022 adotou, a nosso ver, uma postura que se aproxima desses conceitos foucaultianos. Além disso, houve a produção de “verdades” pelo próprio poder, de modo que essas construções passaram a ser aceitas por parte da população como legítimas.

Nesse sentido, as teorias de Michel Foucault, especialmente aquelas mobilizadas nesta análise, mostram-se aderentes à compreensão das ações das associações mencionadas e às dinâmicas de gestão do poder no campo educacional, em particular no ensino de História.

O terceiro objetivo específico destina-se a problematizar, por meio das narrativas dos professores que atuam no ensino médio da rede estadual nos municípios de Palmas, Araguaína e Gurupi, a implementação das políticas públicas educacionais voltadas ao ensino de História.

A resposta a esse objetivo está distribuída em duas seções — cinco e seis — que, em diálogo, o contemplam de forma articulada. A seção cinco apresenta, de forma breve, nuances históricas dos municípios onde se localizam as escolas investigadas, resgatando Paulo Freire como referência para contextualizar, de forma poética e crítica, o território escolar — uma intenção que também norteia este trabalho. Na sequência da reflexão, são apresentadas as unidades de ensino e os documentos que orientam suas práticas pedagógicas, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), traços históricos de cada *lócus* e análises de dados em formato gráfico.

A partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), elaboramos o Quadro 26, que examina os documentos dos PPPs de cada instituição de ensino. Também são apresentados a linha do tempo da construção histórica do ensino médio, discussões teóricas com autores que abordam

a política pública em questão, e a análise dos PPPs voltada especificamente para a área de Ciências Humanas.

A seção cinco, que responde ao último objetivo específico deste estudo, apresenta a análise dos documentos das respectivas escolas, enquanto a seção seis contempla as narrativas dos professores. Para essa análise, utilizamos como instrumentos de triangulação os documentos oficiais, os autores e pesquisadores consultados, os dados do questionário geral, os dados de um questionário aplicado apenas aos entrevistados, bem como as entrevistas semiestruturadas, com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Enquanto pesquisadoras, adotamos uma postura de concretude diante do referido objetivo, ao trazer informações relevantes sobre os documentos das unidades de ensino e apresentar o Novo Ensino Médio, o ensino de História e o Documento Curricular do Tocantins. Descrevemos este último com foco na temática central do estudo — a área de Ciências Humanas e o ensino de História —, abordando ainda os componentes "Projeto de Vida", os Itinerários Formativos e as disciplinas eletivas.

As narrativas dos professores são introduzidas por meio da análise de dados de um questionário aplicado a 81 docentes da rede estadual de ensino. Os resultados revelam uma considerável insatisfação com a proposta da política pública do Novo Ensino Médio. Quanto à questão sobre os impactos da reforma no ensino de História, 5% dos professores consideram que ela não trouxe problemas; 17,5% apontam como problemática o fato de os docentes serem obrigados a atuar fora de sua área, assumindo disciplinas como eletivas, projeto de vida e trilhas; 66,3% avaliam a reforma de forma negativa, devido à redução da carga horária da disciplina; e 13,8% entendem que houve mudanças positivas, considerando que as trilhas e as eletivas poderiam suprir a ausência de aulas de História.

No que diz respeito à relação entre o ensino de História e a formação cidadã dos estudantes, 43,3% dos docentes apontam a necessidade de melhorias, 17,5% acreditam que a proposta atende de forma parcial, e 5% consideram que não atende, totalizando 65,8% de respostas que expressam insatisfação com o atual formato da disciplina no Novo Ensino Médio, no que se refere à sua contribuição para a formação cidadã.

As narrativas dos professores foram organizadas por temas, e, a partir delas, elaboramos as conclusões gerais do estudo, com base na análise de conteúdo de Bardin (1977).

Pode-se inferir que o ensino de História sempre ofereceu uma formação crítica aos estudantes e que, na interpretação dos professores, as políticas públicas voltadas para o ensino médio necessitam de análises e melhorias. A proposta vigente tem promovido um esvaziamento da disciplina e um total desrespeito aos profissionais da área, que não conseguem desempenhar plenamente o verdadeiro papel da História na educação.

A pandemia, embora tenha causado muito sofrimento em escala global, também proporcionou aprendizados importantes aos professores no uso de recursos tecnológicos. Ao mesmo tempo, expôs a fragilidade das instituições e da sociedade diante do limitado acesso às tecnologias. Os professores destacaram que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei nº 10.639/03 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram marcos legais importantes e considerados como mudanças significativas para o ensino de História.

A partir da análise de conteúdo, pode-se afirmar que a redução da carga horária da disciplina de História é um indicativo claro de desvalorização — tanto do componente quanto do profissional da área —, o que compromete a qualidade do ensino e impede que os estudantes assimilem adequadamente os conteúdos necessários para sua formação. Ainda que o material didático seja considerado importante e necessário, os professores ressaltam a carência de formação continuada para seu uso eficaz.

Os docentes consideram os temas e a carga horária dos Itinerários Formativos inadequados, apontando que tanto professores quanto estudantes estão adoecendo e se sentindo exaustos. Alguns reconhecem que, caso haja parcerias, as escolas podem desenvolver bons projetos educacionais, mas lamentam a ausência de materiais de apoio. Em relação às formações continuadas, elas não atenderam às discussões iniciais sobre a proposta do Novo Ensino Médio no Tocantins, sendo urgente que o Estado invista em formações de qualidade.

Finalizando as narrativas, os professores afirmam que as políticas públicas educacionais continuam sendo construídas sem a participação efetiva da categoria. Em geral, são impostas de forma verticalizada, mesmo em uma sociedade cuja Constituição proclama, com ênfase, a importância da democracia. Entre as melhorias apontadas e desejadas pelos entrevistados, destacam-se: valorização salarial da categoria, formação continuada de qualidade, ampliação dos recursos tecnológicos nas escolas públicas da rede estadual do Tocantins, investimento em infraestrutura escolar e a revisão — ou reformulação — da atual proposta do ensino médio.

Na construção do projeto de tese, formulou-se a seguinte questão-problema: em que medida as políticas públicas instituídas para o ensino de História, no período de 2000 a 2019, têm produzido mudanças significativas para a melhoria e a implementação do ensino de História no ensino médio no Estado do Tocantins?

Mudanças ocorreram, ainda que não tenham alcançado o que se esperava das leis e programas. As transformações mais significativas, segundo os professores, ocorreram com a implementação da BNCC e do DCT, porém de forma não muito positiva. A proposta para o ensino médio pode até ser considerada válida, caso houvesse as adequações necessárias; entretanto, na ausência dessas, o que poderia ser benéfico acaba se tornando um prejuízo. A questão seguinte aprofunda essa reflexão.

A questão-problema desencadeia outras temáticas que possibilitam o aprofundamento da investigação e o desnudamento do objeto de estudo: de que forma o ensino de História, na perspectiva das políticas públicas educacionais, contribui, segundo os professores, para a formação crítica dos estudantes?

Diante do cenário atual, com a redução da carga horária e a desvalorização do professor de História, a disciplina não tem conseguido cumprir seu papel formativo, isto é, de fomentar uma compreensão crítica das questões sociais e políticas por parte dos estudantes.

Como ocorre a discussão sobre a construção da cidadania na rede pública estadual de ensino tocantinense, sob o ponto de vista dos professores? Infelizmente, também nesse aspecto, a resposta é negativa, conforme se constatou durante o período analisado nesta pesquisa.

Quais micropoderes interferem nas propostas das políticas públicas locais para o ensino de História? Entre os micropoderes que atuam, destacam-se: a diminuição das aulas; livros didáticos que não contemplam adequadamente os objetivos do componente; excesso de disciplinas eletivas, muitas vezes sem materiais adequados, cujo desenvolvimento recai integralmente sobre os professores; e a ausência de critérios claros de avaliação dessas disciplinas.

Qual é a interpretação dos professores em relação ao papel do ensino de História na formação cidadã dos estudantes do ensino médio no Estado do Tocantins? Os docentes reconhecem a importância da disciplina para a formação cidadã, mas lamentam que, da forma como vem sendo estruturada pelo Novo Ensino Médio, ela não atende às necessidades educacionais nem formativas dos estudantes.

De que maneira o Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares influencia e/ou implementa o ensino de História? Ainda que o PPP tenha potencial de impacto, sua influência tem sido limitada. As ações voltadas à História permanecem, em grande parte, restritas às datas comemorativas, revelando a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o papel desse documento nas práticas escolares.

Nosso argumento de tese sustenta que: as políticas públicas educacionais instituídas em nível nacional e local para o ensino de História, no período de 2000 a 2019, não foram

suficientes para promover mudanças significativas no ensino de História no ensino médio do Estado do Tocantins. Mesmo com a implementação de propostas relevantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as políticas étnico-raciais, a BNCC e o Documento Curricular do Tocantins (DCT) representam um retrocesso em relação a essas conquistas, evidenciando os micropoderes que permeiam as políticas públicas educacionais voltadas à História.

O argumento de tese é respaldado pelo estudo apresentado. Com a mais recente proposta de política educacional — a Base Nacional Comum Curricular — intensificou-se a imposição de micropoderes relacionados às políticas públicas para o ensino de História. Essa política resultou na invisibilização, no sufocamento e na desvalorização da disciplina, além de desprezar a capacidade técnica e pedagógica dos professores da área, atingindo de forma generalizada o campo das Ciências Humanas.

O ensino de História e a atuação dos professores foram comprometidos, pois muitos deles ficaram impossibilitados de ministrar a quantidade de aulas necessária para atender às demandas formativas dos estudantes. Em alguns casos, quando possível, os docentes recorreram às disciplinas eletivas como forma de complementar o conteúdo de História. No entanto, essa estratégia representa uma ação de resistência frente ao descompasso da proposta curricular, embora atinja apenas uma parcela restrita dos estudantes, uma vez que as eletivas não são obrigatórias e sua adesão depende do interesse individual dos alunos.

Os micropoderes, conforme discutido por Michel Foucault, estão impregnados nas esferas da política educacional tanto nacional quanto local. Ainda que alguns professores entrevistados apontem o Ministério da Educação como principal agente dessas imposições, é evidente que esses micropoderes também se manifestam em políticas públicas estaduais e na atuação de gestores escolares. O próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas reflete esses micropoderes, pois, mesmo com a presença de professores de História, as ações institucionais frequentemente priorizam os componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Encerramos este trecho com um sentimento de frustração, ao constatar os prejuízos ocasionados pela implementação de propostas que não dialogaram com a realidade escolar. Infelizmente, há incertezas quanto à efetividade dessa nova proposta, especialmente no que se refere ao fortalecimento da formação cidadã dos estudantes.

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.
- ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. *In*: SILVA, Marcos A. (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 81-87.
- ABRANCHES, Maria; AZEVEDO, Sérgio. A capacidade dos conselhos setoriais em influenciar políticas públicas: realidade ou mito? *In*: SANTOS JÚNIOR, Oswaldo; 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.
- ABRUCIO, Fernando Luiz (Org.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.
- 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.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir e Contar: Textos em história oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004a.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Tratamento das entrevistas de História Oral no CPDOC**. RJ. 2005.
- ALVES, Luiz; MARQUES, Alberto. **A história local como estratégia para o ensino de história**. Universidade de Porto. 2014, Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8786>. Acesso em: 5 jul. 2017.
- ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, mai/ago. 2022.
- ALVES, Gilberto. L.; CENTENO, Carla V. A produção de manuais didáticos de história no Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**. V.14, nº 42, set/dez/2009.
- AMARAL, Josali do; DANTAS, Maria Betânia da Silva. **História da educação brasileira**. João Pessoa. IFPB, 2014.
- ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação-2001-2011. Disponível em ABRANCHES, Maria; AZEVEDO, Sérgio. A capacidade dos conselhos setoriais em influenciar políticas públicas: realidade ou mito? *In*: SANTOS JÚNIOR, Oswaldo; 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.

ABRUCIO, Fernando Luiz (Org.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016. Acesso em: 10 fev.2023.

APPLE, Michael W. **Official knowledge: democratic education in a conservative age**. Nova Iorque: Routledge, 1993.

APOLINÁRIO, Juciene R.; AMORIM, Maria A. **Multiplicidades de análises, escritas e aportes teóricos metodológicos sobre a história indígena no Brasil entre os séculos XVI e XIX**. *História* (São Paulo), v.40, e2021050, 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH-Brasil. **Contra a exclusão da história como disciplina obrigatória no ensino médio**. 2015. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4032--contra-a-exclusao-da-historia-como-disciplina-obrigatoria-no-ensino-medio>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ANPUH – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA – ANPUH. **Estatuto da Associação**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/estatuto-da-associação> Acesso em: 10 fev.2023.

ANPED- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Manifesto Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica**. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 set. 2022.

AZEVEDO, Carlos Eduardo F.; OLIVEIRA, Leonel. G.L.; GONZALEZ, Rafael. K.; A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em administração e contabilidade, **IV. Anais de evento educacional**. UESC. 2013, Brasília, 2013. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira#:~:text=Finalmente%2C%20observa%2Dse%20que%20a,tange%20a%20regulamenta%20C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 9 out.2022.

ABDALLA, Márcio. M. A estratégia de Triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. *In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília/DF- de 3ª 5 de novembro de 2013.

AZEVEDO, José Carlos de. Estado, planejamento e democratização da educação. *In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo (Orgs.). Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARBALHO, Alexandre A.; RODRIGUES, Renata C. História e cultura afro-brasileira e indígena: um estudo sobre a implementação da lei nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia/CE. **Diálogo** (Canoas.), v. 38, p.43-58. 2018.

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

BARDIN, Laurence **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BESERRA, Roberto. de O. **Temas do Ensino de História: desafios docentes no desenvolvimento curricular**. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

BEZERRA, Holien G. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5 ed., São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez **História do Ensino Fundamentos e métodos**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BITTENCOURT, Circe Fernandes, Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n.93, 2018.

BITTENCOURT, Circe. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: jul.2022.

BOBBIO, Norberto. **A Teoria das Formas de Governo**. Brasília: UnB, 1980.

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.

BONITATIBUS, Suely G. Ensino médio: expansão e qualidade. In: VELLOSSO, Jacques; MELCHIOR José Carlos de A.; BONITATIBUS, Suely G. (Org.). **Ensino médio como educação básica**. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991. p. 118-135.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

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

BRASIL. Secretaria de Planejamento (SEPLAN). Secretaria de Controle das Empresas Estatais (SEST). **Empresas Estatais no Brasil e o controle da SEST: antecedentes e experiência de 1980.** Brasília, 1981.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia,** Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEI),** Brasília, 1999.

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.

BRASIL. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 9 fev.2023.

BRASIL.Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.**Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL, **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Congresso Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 4 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia.** 2 ed. v.5. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 9 fev.2023.

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

BRASILEIRO, Tânia. Suely. Azevedo. **La formacion superior de magistério: uma experiência piloto en la Amazonía Brasileña.** Tese de Doutorado. 914 p. Universidade Rovira i Vigil, Espanha, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/cpgal/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/DOUTORADO%202021/Tese%20T%C3%A2nia.pdf>. Acesso em: 15jun-2023.

BUCCI, Maria Paula. D. (Org) **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico.** São Paulo, Saraiva, 2006.

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

CABRINI, Conceição. **O ensino de história: revisão urgente.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAETANO, José. Antônio. G. **O que dizem os professores sobre a disciplina de história: os cadernos didáticos no programa São Paulo fazem escola (2009 – 2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Londrina, PR, 2016.

CAETANO, Maria Raquel; AL VES, Aline Aparecida Martini. Ensino Médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? **Interfaces Científicas**. Aracaju. v.8, n.3, p. 718 – 736. Publicação Contínua, 2020. Disponível em: <www.periodicos.grupotiradentes.com> Acesso em: 21/02/2025

CAINELLI, Marlene R. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, 2009, v.3, n.6. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao> Acesso em: 29 jan.2022.

CARA, Daniel; TEIXEIRA, Anísio. O criador da escola nova. **Revista Desafio do Desenvolvimento**. Ano 12, Edição 86 - 28/3/2016. Disponível: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3246&catid=52&Itemid=23 Acesso em: 28.06.2022.

CRISTOVAM, Francisca Kelly Gomes; ARAÚJO, Maria Jucineide. Educação e Constituições brasileiras. **COPRECIS- Congresso Nacional de Práticas Educativas**. Paraíba. 2017.

CARR, Edward H. **Que é História?** Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E.H. Carr na Universidade de Cambridge, Janeiro-março de 1961; Tradução Lúcia Maurício de Alverga, revisão técnica Maria Yedda Linhares, 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. *In*: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p.395-424, maio 2011. Disponível em: <file:///D:/Usuarios/1945148/Downloads/20698-81556-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

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

CARVALHO, Isabella Cristina A. **A Institucionalização do Profhistória em Araguaína – UFT (2014-2018)**. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Tocantins. Orientadora: Dra. Jocyleia Santana dos Santos, Palmas, Tocantins, 2019.

CARVALHO, Alessandra. O ensino da ditadura civil-militar no tempo presente pelo olhar dos professores mestres do ProfHistória. **Tempo e Argumento, Florianópolis**, v. 13, n. 33, e0103, maio/ago. 2021. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0103> Recebido: 05/03/2021 Aprovado: 23/05/2021

CAVALCANTI, Erinaldo. Experiências de ensino de história da América e história indígena na Amazônia oriental: entre demandas acadêmicas e formação docente. **Revista Escritas**, 2018, v.9, n. 2, p.71-91.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez. 2018.

CAVALCANTE, Thiago L. V. **História Indígena no Brasil**: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas. Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para a conclusão de Estágio de PósDoutorado. Universidade Estadual de Maringá. 2019.

CERQUEIRA, Maria Raimunda C. A. de.; LYRA-SILVA, G. Maria. V. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um projeto educativo, a serviço de quem? **Revista Humanidades e Inovação**. v.09, n. 22, Palmas, Tocantins, 2022. Disponível em:<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7582> Acesso em: 25 fev.2023.

CHAVES, Lyjane Queiroz L. Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs> Acesso em: 9 out.2022.

CLEMÊNCIO, Maria Ap. Função Pedagógica da Lei 10.639 na Educação. **Revista Grifos** – n. 41, 2016.

COELHO, Mauro C. Moral da história: a representação do índio em livros didáticos. *In*: SILVA, Marcos (Org). **História que ensino é esse?** Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

CORRÊA, Carlos H.P. História Oral: teoria e técnica. Florianópolis, UFSC, 1978.
CIAVATTA, M. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **Holos**, Ano 34, v. 04, 2018. Disponível: <<https://www2.ifrn.edu.br>> Acesso em: 21/02/2025

COLLINGWOOD, R. G. **A Ideia de História**. 5 ed. Tradução Alberto Freire. Lisboa: Editorial Presença, 1981.

CRUZ, José Vieira da. **O uso metodológico da história oral**: um caminho para a pesquisa histórica. *In*: Fragmenta. Aracaju: UNIT, 2005.

CONCEIÇÃO, Adriana Angelita da. A consciência histórica em questão: breves reflexões decoloniais envolvendo o ensino das relações étnico-raciais e a educação do campo. **XII Encontro perspectivas do ensino de história. Ensino de história do tempo presente: dilemas e perspectivas**. Belém, UEPA, 10 a 12 de novembro de 2021.

CUBAN, L. A national curriculum and tests: consequences for schools. *In*: **The hidden consequences of a national curriculum**. Washington: AERA, 1995.

DÁLMAS, Carine; BORGES, Elisa de Campos. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de história das Américas. **Pesquisa em Foco - História**, 2016, v.13, n.21, p.270-280.

D'ALESSIO, Marcia M. **Reflexões sobre o saber histórico**. Pierre Vilar, Michel Vovelle, Madeleine Rebérioux. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

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

DE SÁ, L. T. F.; HENRIQUE, A. L. S. A Triangulação na Pesquisa Científica em Educação. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 36, p. 645-660, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i36.5941. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5941>. Acesso em: 23 jan. 2023.

DE SORDI, N. A. D. **Manual de procedimentos do Programa de História Oral da Justiça Federal** / Neide Alves Dias De Sordi; Gunter Axt; Paulo Rosemberg Prata da Fonseca. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2007.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Márcia de Menezes. História do tempo presente e o ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19–34, 2013.

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.

DENZIN, N. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods.** Routledge: London, 2009.

DONADONI, Marcilene M. Iemanjá e Iansã na sala de aula: diálogos sobre religião africana na literatura juvenil brasileira. **Revista X**, 2020, v.15, n.7, p.562-577.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Política Nacional de Educação: limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2017.

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

FELIPE, Delton A. Brasil – África: a formação docente para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista. **Revista de História da UEG**, v. 7, n. 1, p. 156-171, 2018.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Nota sobre as políticas em prol do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. **Revista HISTEDBR on-line**, 2012, v.10, n.39, p.250

FLICK, U. **Triangulation.** Oelerich G, Otto H-U, editors. Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2011, p. 323-328.

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.

FONSECA, Selva G.; COUTO, Regina. Célia. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, Selva G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: compromisso com a cidadania. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3 ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, tradução e apresentação de Roberto Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **P. Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel P. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT Michel. **P. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de texto de Manuel Barros da Mota; tradução Elisa Monteiro. 2ª edição Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **P. Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes. 2008.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo F. da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em re-vista**, 2018, p.1016-103.

FRANCO, Aléxia Pádua.; VENERA, Raquel. Alvarenga. Sena. **Memórias e o ensino de História hoje**: um desafio nos deslizamentos dos sentidos. In: ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão histórica. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

FRANCO, Alexia Pádua, SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. (2018). Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, v.25, n.4, 1016–1035.

FRAUCHES, Celso da C.; FAGUNDES, Gustavo M. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. 3ª edição, Atual, Brasília: ILAPE, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. Livros didáticos e paradidáticos de história. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História** Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados** v. 15, n.42, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do ensino médio e o aprofundamento da dualidade estrutural da educação brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140,

p. 1–18, jan./mar. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/esci/a/wvFRFCN4hP5YJHdCGLRWq8d>. Acesso em: 6 maio 2025.

FURTADO, Rafael. N.; CAMILO, Juliana. Ap. de O. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, dezembro de 2016.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; FERNANDES, Déa Nunes; SILVA, Heloisa da. **Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer**: notas sobre regimes de historicidade e história oral. *Bolema-Mathematics Education Bulletin*, p. 213-250, 2011.

GATTI, Bernadete.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Vivian.; PFAFF, Nicolle. (orgs) **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esci/a/tVFwRfMjJmVGcPdqv6qpFf>. Acesso em: 6 maio 2025.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

GONÇALVES, Andressa da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; . Ensino de História e BNCC: Estado do Conhecimento Sobre a Literatura (2015-2020). **Revista Humanidades e Inovação**. v. 09, n. 22, Palmas, Tocantins, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7582> . Acesso em: 25 fev./02/2023.

GONÇALVES, Luciana R.D.; KATRIB, Cairo Mohamad I. Pós-colonialismo, relações étnico-raciais e universidade. **Motricidades**, 2018, v.2, n.2, p.135-148.

GONÇALVES, Nádia G.; MONTEIRO, Ana Maria. F. da C. Apresentação - Ensino de História: entre Bases Nacionais e a formação de professores. **Educar em revista**, v. 37, 2021,

GIOVANNETTI, Carolina.; SALES, Shirlei. R. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v.14, n.27, p.251-277, 2020.

GÓES, Washington. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03. **Revista Fim do Mundo**, v. 7, p.135-157, 2022.

GOODSON, Ivor. 'Nations at risk' and 'national curriculum': ideology and identity. In: GOODSON, Ivor. (ed.): **Studying Curriculum**. Buckingham: Open University Press, 1994.

GREGORI, Alessandro. M. Fazer História: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 48, p. 453-457, jan./mar. 2019. Disponível

em: Fazer História: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula, de Renilson Rosa Ribeiro | Gregori | EccoS – Revista Científica (uninove.br) Acesso em: 29 dez./12/2022.

GUIMARÃES, Maria da Silva Leme. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Maria de Fátima de Souza; GONTIJO, Rejane. (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

GUION, LA. **Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative**. Univ Florida/IFAS Sep:1-3, 2002.

GUSMÃO, Elenir Mandelli. **Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente**. São Paulo: UNESP, 2004.

GUTTING, Gary. **Foucault: uma brevíssima introdução**. Traduzido por Fernando Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Cia das Letras, 1998, n1-2, Jan-dez.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBGE-Cidades: Araguaina-TO. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/araguaina.html> Acesso em: 1º maio 2023.

IBGE-Cidades: Gurupi-TO. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/araguaina.html> Acesso em: 1º maio 2023.

IBGE-Cidades: Palmas-TO. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/araguaina.html> Acesso em: 1º maio 2023.

JUNIOR, Jalme Santana de Figueiredo. Formação econômica e social brasileira no ensino de geografia: implementação do novo ensino médio na escola militar tiradentes em mato grosso. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v.6, 2024.

JÚNIOR, Marco Aurélio Kistemann; GIORDANO, Cassio Cristiano; DAMASCENO, Alexandre Vinícius Campos. Cenários para entender o Novo Ensino Médio no contexto da Matemática e da Educação Financeira Escolar. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 13, n.3, 2022.

KARDEC, Allan. **O Livro dos Espíritos**. Tradução Salvador Gentile. Revisão Elias Barbosa. Araras, SP, IDE, 154 ed. 2004.

KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula**. Conceitos, práticas e propostas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KRAWCZYK, Nora. A pedagogia da urgência: políticas educacionais em tempos de pandemia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e022418, 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio e a construção de itinerários formativos: contradições da reforma em curso. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 12, n. 23, p. 291–304, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/retratos/article/view/969>. Acesso em: 6 maio 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt> Acesso 21/02/2025.

LACERDA CAMPOS, Leonardo; SILVA, Florisbete de Jesus. A significação do negro em materiais didáticos: uma análise semântica de atividades relacionadas ao Dia Nacional da Consciência Negra. **Práxis educativa** (Ponta Grossa, Paraná, Brazil), n. 17, 2022.

LAGARES, Rosilene; SOUSA, Aldaires R.; MACEDO, Margareth L. de. Em busca das(s) Intencionalidade(s) da Educação no Município de Palmas – Um estudo acerca da elaboração do Plano Municipal. *In*: ROCHA, Damião.; OLIVEIRA, João. F de.; LAGARES, Rosilene. **Educação no Território municipal**: planejamento, gestão e currículo. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 1996.

LIMA, Denise. Maria.; SOUSA, Carlos. Ângelo. de M. Como os currículos escolares podem contribuir para uma política antirracista nas escolas. **Dialogia** (São Paulo), n. 20, p. 85-98, 2014 ,

LIMA, Rafaela. dos S. *et al.*; FONSECA, Larissa da Conceição; GOIS, Lucas dos S.; SENA DE JESUS, Rildo. Tessituras no Ensino de Química: interfaces para abordagem das questões étnico-raciais na sala de aula. **Revista Insignare Scientia**, v..3, n.5, p.137-151, 2020.

LOPES, Alice Ribeiro Camargo. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Mai/jun/jul/ago, n.26, p.109-118, 2004.

MACEDO, Maria de L. L.; GOMES Darlene A.; ARAÚJO, Valterlan T.; OLIVEIRA, Mateus B. de.; ARAÚJO, Marcilene de Assis A.; SANTOS, Jocyleia S. Vozes do passado no

presente: disciplina eletiva do novo ensino médio – Gurupi - Ilha do bananal – Tocantins. **Cuadernos de educación y desarrollo**, v.15, n.11, p. 12830-12854, 2023.

MACEDO, Maria de Lourdes Lima.; SANTOS, Jocyleia Soares. dos. A Área De Ciências Humanas E Sociais Aplicadas Do Novo Ensino Médio No Tocantins: Discussões Preliminares. **IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)**, v. 28, 2, 2023.

MACEDO, Elizabeth. Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 20 mar. 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.

MACEDO, Maria de Lourdes. L.; SANTOS, Jocyleia S. A Área De Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Ensino Médio no Tocantins: Discussões Preliminares. **IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)**, v. 28, Issue 2, Series 9 (February, 2023), p. 58-64, 2023. Disponível em: www.iosrjournals.org . Acesso em: 29 fev./02/2023.

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.

MAGALHÃES, Marcelo de S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, Brasil, v.11, n.21), 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/> Acesso em: 29 dez.2022.

MARCONDES, Nilsen A. V.; BRISOLA, Elisa M. A.; Análise por Triangulação de Métodos: um Referencial para Pesquisas Qualitativas. **Revista Univap** - revista. univap.br São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014.

MARIANO, Agnes F. de C. “A memória é a matéria essencial das entrevistas”: Entrevista com José Carlos Sebe Bom Meihy. Juiz de Fora, **PPGCOM – UFJF**, v. 14, n. 3, p. 213-226, set/dez. 2020 DOI: <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2020.v14.28251> Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br> Acesso em: 22 jan./01/2023.

MATOS, Júlia S.; SENNA, Adriana K. de. História Oral Como Fonte: problemas e métodos. **Historiæ**, Rio Grande, v.2, n. 1: 95-108, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br> Acesso em: 22 jan./01/2023.

MATOS, Lyandra Lareza da Silva; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Aproximações entre as categorias da Educação Popular Freireana e da Educação do Bem Viver Indígena. **Revista Cocar**. Edição Especial N.30/2024.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** / Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MENDES, Rosilda Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos De Pesquisa**, 47(165), 1044–1066, 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom Meihy. **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom Meihy. **Manual de História Oral**. Edições Loyola. 5ª ed., SP, 2005.

MEIHY, José Carlos S. B. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de História**. 2 ed. n. 155. SP, 2006.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora; DOMÍNICO, Eliane. Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil. **Acta Scientiarum: education**, 2020, v. 42.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edenilsa Ribeiro (orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SOUZA, Edinilsa R. de.; CONSTANTINO, Patricia.; SANTOS, Nilton C. dos. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, Maria Cecilia. de S.; ASSIS, Simone. G.; SOUZA, Edenilsa. R de. (Orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: uma abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, M. C. S. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programassociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

MONTEIRO, Tiago. **Ditadura ou Regime**. História da Ditadura. 17 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.historiadaditadura.com.br/post/ditadura-ou-regime> Acesso em: 10 out. 2022.

MONTYSUMA, Maria de Fátima Freire. Um encontro com as fontes em História Oral. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre: PUCRS, v. 32, n. 1, jun. 2006.

MORENO, Elizeu Clementino. O temo colonizado: um embate central para o ensino de história no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS**, v. 25, n. 49, p. 97–117, Dossiê Especial, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, conhecimento e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Antônio F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Revista Educação & Realidade**. V.21, Jan/junh.1996.

MOROSINI, Marília Costa. Docência em tempos de pandemia: desafios e reflexões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250093, 2020.

MULLER, Tânia Mara. P. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em revista**, 2018, vol.34 (69), p.77-95.

- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set.1992 a ago. 1993.
- NETO, José. M. A. (Org.) **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina AtritoArt, 2005.
- NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Territorialidades amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.15, 2020
- NIKITIUK, Sônia M. L. **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NUNES, Clarice. **O breve histórico do ensino secundário no Brasil**. Ensino médio, Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- NUNES, Bruno Teles. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola**. 2017. 217 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.
- OLIVEIRA, Sandra Regina. F. de; CAIMI, Flávia. Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em revista**, v. 37, 2021.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de Jovens e Adultos e sua interface com a Educação do Campo: análise da produção em periódicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e82106, 2022.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reformas educacionais no Brasil: perspectivas e contradições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 299–320, 2009.
- PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen. Teresa.; MONTEIRO, Ana. Maria. Ferreira. da Costa.; MARTINS, Marcus. Leonardo. Bomfim. (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 43-58, 2016.
- PEREIRA, Nilton M.; RODRIGUES, Mara. Cristina. de M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Education policy analysis archives**, v.26, p.107, 2018.
- PEREIRA, Lara Rodrigues.; SILVA, Cristiane. Bereta. da. Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História. **Revista SEER**. v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 318-335, jul./dez. 2014. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep
Acesso em: 29 dez. 2022.
- PEREIRA, Jersé Vidal; MACEDO, Maria de Lourdes L. O livro didático do novo ensino médio. **Revista Mnemosine**, v. 15, n. 1, jan/jun 2024.
- PINSKY, C. B.; **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO, Renan F.; PUGA, Lúcia; PEDROSA, Tatiana. (Orgs) **Amazônia: Apontamentos de História Oral**. Manaus-Editora Valer?PPGICH-UEA, 2020.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a História Oral diferente?** Projeto História. São Paulo, fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. Tradução Lucia Hippolito. In: FERREIRA, Marieta. de M.(org.) **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC. Fundação Getúlio Vargas, 2000.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 01-25, e020138, 2021.
Disponível:<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2237-94602021000100211&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 21 fev. 2025.

PINSKY, Jaime, C. B. (Org.). **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PRINS, G. História Oral. In: BURKE, P. (Org) **A escrita da História novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes, SP, Editora UNESP, 1992.

PRINSKY, Jaime.; PRINSKY, Carla. B.(org) **Novos embates pela história: Desafios Ensino**. São Paulo. Contexto, 2021.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico, 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Jacqueline Clara. *et al.*; MEDEIROS, Maria Valéria J. de R.; CASTIONI, Remi.; LOPES, Robson V. N. A BNCC, Os Conselhos de Educação e o PNLD no Contexto da Implementação de uma Política de Educação: o (caso do) Ensino Médio Brasileiro. **Revista Humanidades e Inovação**. v.09, n. 22, Palmas, Tocantins, 2022. Disponível: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7582> acesso em: 25 fev./02/2023.

QUEIROZ, Roosevelt. B. **Formação e Gestão de Políticas Públicas**. Curitiba: Ibpex, 2007.

RALEJO, Adriana. S.; MELLO, Rafaela. A.; AMORIM, Mariana. de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em revista**, v. 37, 2021.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

REGO, José. Marcio.; MARQUES, Rosa. Maria. (Orgs). **Economia Brasileira**. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

RIBEIRO, Paulo S. **Os anos 80 no Brasil: aspectos políticos e econômicos**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/os-anos-80-no-brasil-aspectos-politicos-economicos.htm>. Acesso em: 1º out. 2022.

RIBEIRO, Maria do Espírito Santos R. Cavalcante. **Tocantins: o movimento separatista do Norte de Goiás (1821-1988)**, 2 ed. Curitiba: CRV, 2024.

RIBEIRO, Paulo S. "**Os “ismos” da política nacional: populismo e paternalismo**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/os-ismos-politica-nacional-populismo-paternalismo.htm>. Acesso em: 23 set. 2022.

ROCHA, Damião.; ROLIM, Carmem. (orgs). **Resiliências Educativas**. Goiânia: ed. América, 2013.

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

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.

RODRIGUES, Francisca Milhomem. **Relatório de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Tocantins**. Palmas, p.1-76, dez.2022. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/ensino-medio/1mfhijwi0bn5> Acesso em: 17 jan. 2023.

ROCHA, Damião; COELHO, Marcos Irondes. Currículos e curricularização da formação docente contemporânea nos mestrados em educação da UFPA, UEPA, UFT na/da amazônia brasileira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v.11, p. 01 - 23, e020144, 2021.

RODRIGUES, Ana. Luíza. M. A.; SILVA, Rubens. M. da. Reflexos Sociais da Bncc e do DCT-TO/em para a Consolidação do Protagonismo Juvenil na Educação Básica. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 09, n. 22, Palmas, Tocantins, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7582> acesso em: 25 fev./02/2023.

RODRIGUES, Carlos. H. L. A gênese do neoliberalismo no Brasil: uma análise dos ajustes da SEST. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 553-578, set.-dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3533.2022v31n3art01> Acesso em: 8 abr./04/2023.

ROSEMBERG, Fúlvia.; BAZILLI, Chirley.; SILVA, PAULO. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v.29, n.1, p.125-146. 2003.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 1980.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Eliane de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SÁ, Lanuzia. T.F. de.; HENRIQUE, Ana Lúcia S. A Triangulação na Pesquisa Científica em Educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 36, p. 645-660, Edição Especial, 2019.

SALIBA, Elias Thomé. Na guinada subjetiva, a memória tem futuro? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Maria de Fátima de Souza; GONTIJO, Rejane (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SANDER, Brenno. Introdução à história da ANPAE como sociedade civil no campo da educação. In: **Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos**. Organizador Benno Sander. Niterói, RJ: ANPAE; Porto Alegre, RS: UFRGS/FACED/PPGEDU, Série Cadernos ANPAE, nº 4, 2007.

SANTANA, Jocyléia S. dos.; MEDEIROS, Maria B. Marcas de resiliência: entre sociabilidades, sensibilidades e ensino de história. In: SANTANA, Jocyléia; APOLINÁRIO, Juciene; ROCHA, Damião.; ROLIM, Carmem. **Resiliências Educativas**. 1ª ed. Goiania: Ed. América, 2013.

SANTIAGO, Léia Souza de Oliveira; SILVEIRA, Nayane Ribeiro da; CARVALHO, Marco Antônio de; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. O que os livros didáticos dizem sobre a temática indígena: o antes e o depois da Lei 11.645/2008. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 259–278, 2018.

SANTOS, Jocyléia. S. dos. **O sonho de uma geração: o movimento estudantil Goiás e Tocantins**. Goiânia: Ed. UCG, 2007.

SANTOS, Jocyléia Santana dos.; ZAMBONI, Ernesta. **Potencialidades Investigativas da Educação**. Goiania:Ed. Da PUC Goiás, 2010.

SANTOS, Jocyléia Santana dos. **A sedução da imagem: a televisão no limiar do Tocantins**. Palmas, TO. EDUFT, 2015.

SANTOS, Dominique. Vieira. Coelho. dos. O ensino de história antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Pesquisa em Foco - História**, v.16, n.28, p.128-145, 2019.

SANTOS, Dinelise. S. *et al.* O lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro: da lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica** (on-line), v.2, n.19, p.e 9488-e 9488, 2020.

SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira da; FERREIRA, Sonia Maria Soares. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 655–664, fev. 2020.

SANTOS, Silvia Maria dos; ARAÚJO, Olívio Rodrigues de. História oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 6, jan./dez. 2007.

SANTOS, Adriana Gomes. Quando os “comedores de terra” chegaram ao território Yanomami: a Ditadura empresarial-militar e o ensino de história. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 13, nº 28 2024 <https://doi.org/10.20949/rhhj.v13i27.1193>

SANTOS, Antocléia de Sousa; SILVA, Emerson Felipe da; MILAN, Davi. O Novo Ensino Médio: das dificuldades do projeto à sua implementação (2017-2022). **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-18, 2022. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor> Acesso em: 21/02/2025.

SANTOS, Andréia de Santana; AMORIM, Antônio. O currículo e a educação de jovens e adultos: a perspectiva crítica em foco. **Revista de Educação**. PUC-Campinas. Campinas. 21(1), 117-126, jan/abr., 2016.

SANTOS, Maria Aparecida Lama dos. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. In: **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Org. Arnaldo Pinto Junior, 1ed., Recife Pernambuco, Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

SARRAFF, Luíza Rafaela Bezerra. Tempo, tempo, tempo: reflexões sobre o tempo histórico e o ensino de história. **Revista Mosáico**, v. 06, set, 2016.

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

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, políticas educacionais e formação de professores**: textos históricos e críticos. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHMIDT, Maria A. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação-RHE**. v.16, n.37, Porto Alegre, Maio/agosto de 2012.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed., revisada e atualizada, São Paulo, Editora Cortez, 2007.

SILVA, Adriana Aparecida Eugênio da. Abordagens qualitativas na pesquisa em educação. In: MOURA, Deyse Heloísa (org.). **Educação profissional**: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas. Natal: Editora do IFRN, 2016. p. 73–97.

SILVA, Camila. G.; FIGUEIREDO, Vítor. F. Os desafios da educação contemporânea: o ensino de história e o emprego das novas tecnologias. **OPIS**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 99-119 - jan./jun. 2013.

SILVA, Carmem S. B. da. A Nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. *In*: SILVA, Carmem S. B. da.; MACHADO, Lourdes M. **Nova LDB: Trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

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

SILVA, Daniele P. da; MELLO, Paulo. E. Dias. de. **Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, de História Do Ensino Fundamental nas Memórias e Escritos de Pesquisadores do Ensino de História. XXIX Encontro Anual de Iniciação Científica, Ponta Grossa, PR, EAIC, 2020.**

SILVA, Fábio. Índice de autoras das literaturas africanas de língua portuguesa (1841-2021). **Herança**, 2022, v.5, n.2, p.233-236.

SILVA, Henrique R.; OLIVEIRA, Jackeline. C. A.; ARANA, Alba. R. A. O Papel dos Pcn's: o Ensino de História no Brasil. 2016. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. 3, p.46-50jul/set 2016. DOI: 10.5747/ch.2016.v13.n3.h267 Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1779/1738> Acesso em: 29 dez./12/2022.

SILVA, KalinaV. Biografias. *In*: PINSKY, Carla. Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História.** São Paulo: Contexto, 2010.

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

SILVA, Marcos A. da. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 31, n.60, p. 13-33 – 2010.

SILVA, Marcos (org.) **HISTÓRIA: Que ensino é este?** Campinas, São Paulo:Papirus, 2013.

SILVA, Marco. "Tudo Que Você Consegue Ser" - Triste BNCC/História (A versão final). **Ensino em re-vista**, 2018, p.1004-1015.

SILVA, Maurício. Pedro. da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana: a lei 10.639/03. **Eccos** (São Paulo, Brazil), 2008, v.9, n.1, p.39-52.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação** | Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018. Disponível: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>> Acesso em:21 fev. 2025.

SILVA, Norma Lúcia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

SILVA, Karla Cristina Jorge Rodrigues da; BOUTIN, Agnus Celestino. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Porto Alegre,

v. 43, n. 3, p. 521–534, 2018. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117157485009>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Norma L. da; VIEIRA, Martha V.(orgs) **Ensino de história e formação continuada: Teorias, Metodologias e Práticas**. Goiânia: ed. da PUC Goiás, 2013.

SILVA, Norma L. da. Por uma nova formação continuada. In: SILVA, Norma Lucia da; VIEIRA, Martha Victor. (orgs) **Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

SILVA, Otaviano B. da. **Mémória do Tocantins** v. 1. Goiânia, Kelps:2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social**. Trabalho apresentado na XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1995.

SILVA, Kênia Thaís da; BICALHO, Patrícia Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica Cultural – Critic**, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245–254, jul./dez. 2018.

SILVA, Neuma Leal da; FERREIRA, Maria de Moura. Profissionalização dos professores de história no antigo norte de Goiás: entre a formalização e a realidade da docência. **História e Perspectivas**, Uberlândia, p. 295–315, jan./jun. 2017.

SILVA, Maria da Conceição da Costa *et al.* Desigualdades educacionais e ensino remoto: exclusão digital na pandemia. **Cadernos Cedes**, v. 41, n. 114, p. 1–16, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; FRIGOTTO, Gaudêncio; SACRISTÁN, José Gimeno. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: Editora CNTE, 1999.

SILVEIRA, Eliziane de Paula; FREIRE, José Carlos Souza. S. Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil como Componente Curricular do Ensino Médio do Estado do Tocantins: limites e possibilidades. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 9, n. 22, Palmas, Tocantins, 2022. Disponível:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7582> . Acesso em: 25 fev.2023.

SIQUEIRA, Vinicius. **O biopoder – Michel Foucaut**. Janeiro de 2021. Disponível em:
<https://colunastortas.com.br/biopoder/> Acesso em: 22 fev.2023.

SKIDMORE, Thomas E. **Uma história do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SOARES LIMA, Denise Maria. SOARES.; MENESES SOUSA, Carlos. Ângelo. de MENESES. Educação antirracista: um Brasil melhor é possível? **Revista iberoamericana de educación**, 2014, v. 64, n.1, p.1-9.

SOARES, Maria L. de A.; PETARNELLA, Leandro. Resiliência. In: In: **Resiliências Educativas**. SANTANA, Jocyléia; APOLINÁRIO, Jucien.; ROCHA, Damião.; ROLIM, Carmem. (orgs). Goiânia: ed. América, 2013.

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

SOUZA, Celestina Maria P. de; ROCHA, José Damião T. (Con)Textos da Formação de Professores no Tocantins, os Postulados Neoliberais a a BNCC. **Revista Humanidades e Inovação.** v.09, n. 22, Palmas, Tocantins, 2022. Disponível: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7582> acesso em: 25/02/2023.

SOUZA, Sulivan Ferreira de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; CAMPOS; Louise Rodrigues. A educação popular na Amazônia: produção intelectual do Grupo de Trabalho 06 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Rev. Ed. Popular,** Uberlândia, v. 17, n.1, p. 10-27, jan./abr. 2018.

SOUZA, Luciane Sena da Cunha; PINHO, Maria José de. Formação continuada de professores: concepções e perspectivas teórico-epistemológicas de Pesquisas de Mestrado Acadêmico em Educação. **Ensino & Pesquisa,** União da Vitória, v. 22, n.03, p. 367-381, ago./dez., 2024.

SOUZA, Janderson Henrique Mota de. **“Ruas de Comércio: Avenida Cônego João Lima e as Vivências Laborais de Vendedores de Confeções”.** Dissertação de mestrado- Universidade Federal do Tocantins. Orientador: Dr. João de Deus Leite, Palmas, 2018.

SOUZA, Jonata Souza de; SILVA, Érico Muniz. História da Amazônia, História do Brasil? Uma análise sobre os conteúdos regionais na BNCC. **Textura** (Canoas.), v. 22, n.50, 2020,

SOUZA, Renato J. de; PIRES, Ricardo. F. Os desafios do ensino de História no Brasil. **Revista Professores em Formação,** ISEC/ISED n. 1, 2º semestre de 2010.

STOPPINO, Mario. “Ditadura – Verbetes”. *In:* Norberto Bobbio (Org). **Dicionário de política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

THOMPSON, P. **A voz do passado.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

THOMPSON, P. **Histórias de vida como patrimônio da humanidade.** *In:* WOREMAN, K.; PEREIRA, J.V. História Falada: Memória, rede e mudança social. São Paulo. SESC, Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

TOCANTINS, Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. **Documento Curricular do Tocantins do Ensino Médio.** DCT. Palmas, Tocantins, 2022.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Curricular do Território Tocantinense: Etapa do Ensino Médio.** Palmas: SEDUC/TO, 2020.

TOKARNIA, Mariana. **Pandemia ainda impacta educação no Brasil, aponta estudo.** Agência Brasil, 2025. <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2025-01/na-educacao-brasil-ainda-nao-se-recuperou-da-pandemia#:~:text=A%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%2C%20que,consideravelmente%20entre%202019%20e%202023>. Acesso em 27 mar. 2025.

TRAVERSINI, Clarice S.; FABRIS, Elí T. H.; RESENDE, Haroldo de; GALLO, Sílvio (Orgs.) **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FERRARI, Afonso Trujillo. **Metodologia da ciência.** 3 ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.
TUZZO, Simone A.; BRAGA, Claudomilson F. O Processo de Triangulação da Pesquisa Qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa.** São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

VANSINA, J. **Oral Tradition as History,** Madson, Wisconsin, 1995.

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

VELOSO, Luciana. Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades. **Dia-Logos,** Rio de Janeiro/RJ, n. 6, Outubro de 2012.

VENÂNCIO, Dernival. Encontros Epistêmicos e a Formação do Pesquisador em História Oral. *In:* PINTO, Renan. F.; PUGA, Lúcia.; PEDROSA, Tatiana. (Orgs) **Amazônia: Apontamentos de História Oral.** Manaus-Editora Valer? PPGICH-UEA, 2020.

VESCHI, Benjamin. **Etimologia das palavras.**2020. Disponível em: <https://etimologia.com.br/> Acesso em: 5 maio 2022.

VEYNE, Paul M. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história.** Tradução Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1982, 1992, 1995, 1998.

VILA, Marco A. **A história das constituições brasileiras: 200 anos de luta contra o arbítrio.** Câmara Editora Brasileira do Libro, São Paulo, 2011.

VON SINSOM, Otávio Rangel de Moraes. Contribuições da História Oral em processos de transformação social e empoderamento de grupos. *In:* WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WELLIDA, Kátia Aparecida Vieira de Jesus. Jurema Sagrada em sala de aula: desafios e prática no Ensino Religioso. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB,** João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 197–216, 2019.

ZAMBONI, Elza. **Digressões sobre o ensino de História: memória, história oral e razão histórica.** Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

ZAMBONI, Elza. Projeto de Valorização do Educador: ações políticas dos gestores educacionais no interior de Escolas Municipais da cidade de São Paulo – um estudo de caso. In: SANTOS, Juliana Santana; ZAMBONI, Elza (orgs.). **Potencialidades investigativas da educação**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo Ensino Médio”**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: [http:// tede.unioeste.br/handle/tede/4960](http://tede.unioeste.br/handle/tede/4960). Acesso em: 14 set. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE-EDUCANORTE-
AMAZÔNIA LEGAL**

11 ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA

**TÍTULO: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ENSINO DE HISTÓRIA E
MEMÓRIAS DE PROFESSORES TOCANTINENSES**

OBJETIVO GERAL: Analisar o ensino de história, por meio das políticas públicas educacionais, aplicadas ao ensino médio na rede pública estadual de ensino, na região amazônica, com foco no Estado do Tocantins, entre os anos 2000 a 2019.

ROTEIRO PARA OS PROFESSORES

1. Por favor, fale seu nome, data de nascimento, seu percurso acadêmico e profissional:
2. Há quanto tempo trabalha nesta unidade de ensino como docente?
3. Qual sua interpretação sobre a proposta do Novo Ensino Médio? Comente:
4. Qual o papel do ensino de história na formação do estudante do ensino médio?
5. Como o (a) senhor (a) avalia o ensino de História, na perspectiva das políticas públicas educacionais que contribuem para a construção de uma identidade social, para análise política e a participação democrática?
6. Na sua opinião, de que forma a reforma do novo ensino médio vai impactar na educação ofertada aos jovens do Tocantins, conseqüentemente, da região amazônica. Comente:

7. O material didático para o ensino na rede pública é considerado uma política pública nacional. Como o Sr (a) avalia estes materiais para o ensino de História?
8. Como o senhor (a) avalia a grade diversificada do Novo Ensino Médio (Trilhas de aprofundamento, eletivas e Projeto de Vida)?
9. De que forma, a parte diversificada do currículo impacta na prática pedagógica dos professores? Comente:
10. Quando há uma proposta de novas políticas públicas educacionais, geralmente, são acompanhadas de orientações e formações para os professores. O senhor(a) participou de formações continuadas, quais foram? Comente sobre:
11. O (a) senhor (a), enquanto profissional da educação, como compreende o papel do Projeto Político Pedagógico da U.E. no processo do ensino de história?
12. Avalie a sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico da sua unidade de ensino.
13. Quais sugestões de mudanças proporia para o ensino médio e o componente de história/ou ciências humanas e sociais aplicadas?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL QUE ATUAM EM ESCOLAS NO ENSINO MÉDIO – ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS – HISTÓRIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE-EDUCANORTE-AMAZÔNIA LEGAL**

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS - HISTÓRIA

TÍTULO: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE PROFESSORES TOCANTINENSES

OBJETIVO GERAL: Analisar o ensino de história, por meio das políticas públicas educacionais, aplicadas ao ensino médio na rede pública estadual de ensino, na região amazônica, com foco no Estado do Tocantins, entre os anos 2000 a 2019.

1 - Há quanto tempo atua no ensino médio na rede pública de ensino do Tocantins?	<input type="checkbox"/> Menos de 1 ano; <input type="checkbox"/> Entre 2 a 5 anos; <input type="checkbox"/> Entre 5 a 10 anos; <input type="checkbox"/> mais de 20 anos.
2 - O senhor (a) ministra aulas do componente curricular de história no ensino médio?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
3 - O senhor(a) é graduado em História?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Ou em uma graduação que atende os componentes da área de ciências humanas;
4 - Possui outra graduação?	Qual: _____
5 - O senhor (a) é graduado em Pedagogia?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
6 - No ensino médio atualmente, trabalha como professor e coordenador na área de ciências humanas?	<input type="checkbox"/> Sim; <input type="checkbox"/> Não; <input type="checkbox"/> Trabalho na função de coordenador; <input type="checkbox"/> Trabalho na função de professor;
7 - Das políticas públicas instituídas no período de 2000 a 2019 que influenciaram no ensino de história, qual delas avalia que tiveram mais impacto positivo para o ensino:	<input type="checkbox"/> PCNEM <input type="checkbox"/> DCNs para educação étnicas raciais; <input type="checkbox"/> BNCC/DCT
8 - Para o ensino médio, da maneira como tem sido ofertada, consideras que o componente curricular de	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Considero que precisa de melhorias; <input type="checkbox"/> Considero que está ótima

história atende com qualidade a formação cidadã do estudante?	
9 - Em sua opinião, a reforma que implantou o Novo Ensino Médio trouxe consequências para a disciplina de História?	<p>a) <input type="checkbox"/> Sim e de forma negativa já que houve redução de carga horária;</p> <p>b) <input type="checkbox"/> Sim e de forma positiva, tendo em vista a ampliação da carga horária em função das disciplinas eletivas e das trilhas de aprofundamento;</p> <p>c) <input type="checkbox"/> Sim, Negativamente já que, apesar da ampliação, o professor passa a trabalhar fora da sua área de formação;</p> <p>d) <input type="checkbox"/> Não, sem consequências.</p>
10 - Com relação às trilhas de aprofundamento, você avalia como:	<p>a) <input type="checkbox"/> Importante, tendo em vista a oportunidade que o estudante tem de se aprofundar na área que deseja seguir na graduação;</p> <p>b) <input type="checkbox"/> Desnecessária, pois o aprofundamento poderia ocorrer dentro da própria disciplina da formação geral básica;</p> <p>c) <input type="checkbox"/> Positiva mas poderia ter uma carga horária menor para a sua aplicação;</p> <p>d) <input type="checkbox"/> Negativa, pois poderia ter uma carga horária maior para a sua aplicação;</p>
11 -Em sua opinião, a partir da BNCC/DCT o ensino de história propõe discussões sobre uma postura democrática dos estudantes frente a sociedade?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> Talvez, depende das eletivas que o estudante escolher
12 - O senhor (a) avaliar que nas políticas educacionais locais, há uma relação de poder que interfere no desenvolvimento e melhorias do ensino, especialmente no componente de história?	<p><input type="checkbox"/> Sim, as relações de poder estão presentes;</p> <p><input type="checkbox"/> Não, não há relações de poder que interfere;</p> <p><input type="checkbox"/> As relações de poder que existem são em nível de governo federal.</p>
13 - Em relação ao material pedagógico (Livro Didático) utilizado para o ensino da área de ciências humanas que atende o ensino de história, avalia como:	<p><input type="checkbox"/> Muito bom;</p> <p><input type="checkbox"/> Muito ruim;</p> <p><input type="checkbox"/> Empobrecimento do material didático;</p> <p><input type="checkbox"/> Enriquecimento do material didático;</p>
14 - Descreva a relação do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino com a sua prática em sala de aula, especialmente em relação ao ensino de história:	R:
15 - Cite até 3 palavras que podem traduzir o ensino de história numa perspectiva de formação cidadã e com consciência histórica, em que o estudante passa a ser protagonista de sua aprendizagem e de sua história:	R:

Fonte: Roteiro enviado via google.forms (2023)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ORIENTAÇÕES

Convidamos o (a) Sr.(Sra) _____ para participar da Pesquisa: **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE PROFESSORES TOCANTINENSES**, sob a responsabilidade da pesquisadora MARIA DE LOURDES LEONCIO MACEDO, a qual busca analisar as políticas públicas educacionais instituídas para o ensino de história na educação básica na rede pública estadual de ensino, na região amazônica, com foco no Estado do Tocantins, entre os anos 1990 e 2023.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A participação é voluntária e seguirá os seguintes passos: posteriormente ao seu consentimento, a entrevista será realizada individualmente e registrada por celular, por um programa/aplicativo de gravação de voz ou um gravador digital, ou usando o computador, por meio da plataforma google.meet, de forma que o participante se sinta confortável com os recursos mencionados. Caso o entrevistado não se sinta à vontade com esse tipo de registro, as falas poderão ser escritas manualmente pelo pesquisador. A renúncia em participar não irá ocasionar qualquer tipo de dano, penalidade ou perda de benefícios. Para base da coleta de dados desta pesquisa, a realização da entrevista contará com, no máximo, 10 perguntas, com duração de aproximadamente 30 a 60 minutos e com vistas de mudanças para menos ou mais tempo, a depender do critério do participante, e as mesmas serão norteadas por um roteiro organizado, sendo também o local, e data de escolha do entrevistado.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Os riscos que por ventura venham a ocorrer para as/os participantes estão relacionados a algum constrangimento percebido durante a execução das entrevistas, visto que poderão apresentar sinais de desconforto, medo e receio de revelar informações. Assim, se esse procedimento vier lhe causar algum tipo de constrangimento, o (a) Sr. (Sr.^a) não precisará realizá-lo. Os riscos e/ou danos decorrentes de sua participação na pesquisa podem ser: inibição pelo uso do gravador, ou pela plataforma do google.meet, constrangimentos ao relatar situações correspondentes a sua vivência diária em sala de aula, ou em ambiente educacional, social, mal-estar, nervosismo, tristeza, ansiedade, cansaço ao responder às perguntas, ou, até, reviver experiências impensáveis como o do resgate de memórias.

Caso seja identificada pelo pesquisador, a presença de qualquer um desses danos ou mesmo de algum outro aqui não mencionado, a entrevista será imediatamente suspensa e, se possível, realizada em outro horário, quando a/o entrevistada/o sentir-se mais à vontade e em condições de continuar a entrevista, em que as mesmas perguntas serão respondidas somente as que forem adequadas e em comum acordo. Durante o processo de entrevistas, em qualquer

momento, se o (a) Sr. (Sr.^a) sofrer algum dano prejudicial a sua integridade física e/ou psicológica seja ele de cunho físico, psíquico, moral, intelectual ou financeiro o candidato terá direito à assistência médica, psicológica ou de qualquer outra especialidade clínica gratuitamente pelo tempo que for necessário, mesmo que esta tenha retirado seu consentimento, independente do motivo. E o fato será imediatamente comunicado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins- UFT, para adequação ou mesmo suspensão dessa pesquisa. Destacando ainda que se o Sr^o tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, será ressarcido, caso solicite. E em qualquer momento, venha sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização.

O (a) Sr. (Sr.^a) não obterá nenhuma despesa e também não receberá nenhum pagamento ou qualquer outro tipo de benefício. Aceitando participar, o (a) Sr. (Sr.^a) estará colaborando para o fomento de discussões acerca da temática, e ampliação do quantitativo de trabalhos acadêmicos, bem como contribuindo para as possíveis políticas públicas direcionadas a educação, podendo dar voz as suas vivências e valorização das experiências, sob o recorte da história da educação do qual o (a) Sr.(Sr.^a) fez parte e partilhará fatos, emoções e acontecimentos nessa pesquisa.

Em relação aos benefícios, a pesquisa pretende propiciar à/ao participante o conhecimento acerca das práticas educativas desenvolvidas, evolução e políticas públicas para esse grupo, além de conhecer as principais dificuldades, facilidades e desafios enfrentados pelos mesmos, durante o processo de busca pela educação em um contexto diferente da sua realidade de anos anteriores, o período pandêmico, além da interação com novas gerações.

AUTONOMIA

É assegurado ao (à) Sr. (Sr.^a) independente do motivo e sem nenhum prejuízo desistir de continuar participando desta pesquisa, Mesmo após consentir com sua participação o (a) Sr. (Sr.^a), terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da entrevista, terá, também, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e receberá uma cópia deste TCLE, que será produzido em duas vias.

SIGILO E PRIVACIDADE

A confidencialidade dos seus dados será de inteira responsabilidade do pesquisador. Se desejar anonimato de sua identidade ou qualquer tipo informação que a identifique, estas não serão divulgadas. O método proposto será a História Oral Temática, ancorada na triangulação de métodos, que consiste na coleta de dados, por meio de entrevistas que depois serão transcritas, integralmente, pelo pesquisador que devolverá a transcrição de sua entrevista para que o (a) Sr. (Sr.^a) possa autorizar sua utilização.

CONTATO

Em qualquer fase do estudo para eventuais esclarecimentos, ou críticas de qualquer tipo ou dúvidas sobre as informações prestadas e seus dados, o Sr. (Sr.^a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Maria de Lourdes Leoncio Macedo**, aluna regulamente matriculada nº2020132341 – Doutorado em Educação da Amazônia, no Programa EDUCANORTE - Universidade Federal do Tocantins/UFT, no endereço: Quadra 304 Norte, Alameda 01, Lts 01 a 04. Residencial Mariana, Bloco C, Apto 201, e-mail: malutocantins@gmail.com, Telefone: (63)98136-9386, Plano Diretor Norte, Palmas, Tocantins. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar

em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

O Sr. (Sr.^a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa, **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE PROFESSORES TOCANTINENSES** sob responsabilidade da pesquisadora Maria de Lourdes Leoncio Macedo aluna regulamente matriculada sob nº2020132341 – Doutorado em Educação da Amazônia, no Programa EDUCANORTE - Universidade Federal do Tocantins/UFT.

Este projeto tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais instituídas para o ensino de história na educação básica na rede pública estadual de ensino, na região amazônica, com foco no Estado do Tocantins, entre os anos 1990 e 2022. Será utilizada a pesquisa de campo, com metodologia da História Oral Temática, ancorada na triangulação de métodos. A pesquisa consiste em ser desenvolvida nas dimensões bibliográfica e documental. A técnica para coleta será por meio de entrevistas e, para registro dos relatos, será feito o uso de gravador de voz, pelo celular, computador ou por algum programa/aplicativo de gravação de voz e ferramentas digitais (google.meet). Posteriormente, as entrevistas serão desgravadas e documentadas. O entrevistado terá acesso ao texto integral, resultado da desgravação das entrevistas, e só após sua aprovação ao texto, a pesquisadora poderá utilizar o conteúdo para fins acadêmicos, para esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre seus relatos e caso queira retirar alguma parte do texto, ser-lhe-á concedido esse direito.

Eu, _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito, e autorizo o uso de minha imagem, previsto no Artigo 5º da Constituição Federal (1988), inciso X, e no artigo 20 da Lei nº 10.406, de 2002 do Código Civil Brasileiro, bem como, o que rege a Lei 13.709 de 14 de agosto de 2018 (LGPD) (Documento assinado em duas vias)

Palmas, _____ de _____ de _____

Assinatura do (da) participante

Maria de Lourdes Leoncio Macedo

Pesquisador Responsável

APÊNDICE D – TERMO DE APROVAÇÃO DA ENTREVISTA DEGRAVADA:



Universidade Federal do Tocantins – UFT
 Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em Rede
 Doutorado em Educação na Amazônia
 Polo Palmas/UFT

TERMO DE AUTORIZAÇÃO, APROVAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA E USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, _____ depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como, de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **APROVO** a transcrição da entrevista, e **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora MARIA DE LOURDES LEONCIO MACEDO, autora do projeto de pesquisa intitulado **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE PROFESSORES TOCANTINENSES** a realizar as gravações e imagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das imagens e vídeos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, vídeos, slides e capítulos), em favor da pesquisadora, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas leis: Artigo 5º, inciso X da Constituição Federal (1988), e no artigo 20 da Lei nº 10.406, de 2002 do Código Civil Brasileiro, bem como, o que rege a Lei 13.709 de 14 de agosto de 2018 (LGPD).

Palmas - TO, .

 Participante da pesquisa

 Pesquisadora responsável pelo projeto

APÊNDICE E – MODELO DE FICHA DE DADOS DA ENTREVISTA EM HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA



REGISTRO DE DADOS DAS ENTREVISTAS EM HISTÓRIA ORAL

<p>1 DADOS DA PESQUISA - Entrevista Nº.:</p> <p>1.1 História Oral: de Vida (HV) (<input type="checkbox"/>) História Temática (HT) (<input checked="" type="checkbox"/>)</p> <p>1.2 Tema da pesquisa: Políticas Públicas para o Ensino de História</p> <p>1.3 Projeto de pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE PROFESSORES TOCANTINENSES</p> <p>1.4 Responsável pelo projeto de pesquisa: Maria de Lourdes L. Macedo</p> <p>1.5 Curso: Doutorado em Educação-EDUCANORTE</p> <p>1.6 Orientadora: Dra. Jocyléia Santana dos Santos.</p>
<p>2. DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO(A)</p> <p>2.1 Nome:</p> <p>2.2 Assinou os termos: (X)Sim ()Não</p> <p>2.3 Data de Nascimento:</p> <p>2.4 Sexo: Masculino () Feminino ()</p> <p>2.5 Quais funções de gestão assumiu no Tocantins:</p> <p>2.6 Trabalha na função atual há quanto tempo:</p> <p>2.7 Na rede estadual seu enquadramento funcional é: () contrato () efetivo</p> <p>2.8 Endereço residencial:</p>
<p>3 DADOS DA UNIDADE DE ENSINO/DRE/SEDUC</p> <p>3.1 Unidade de Ensino:</p> <p>3.2 Nome do gestor:</p> <p>3.3 Endereço:</p> <p>3.4 Modalidade de atendimento:</p> <p>3.5 Número de escolas:</p>
<p>4 DADOS DO CONTEÚDO DA ENTREVISTA</p> <p>4.1 Resumo:</p> <p>4.2 Palavras-chave:</p>
<p>5 DADOS TÉCNICOS ENTREVISTA</p> <p>5.1 Data da entrevista:</p> <p>5.2. Local: google.meet</p> <p>5.3. Duração:</p> <p>5.4. Responsável pela pesquisa e elaboração do roteiro: Maria de Lourdes L. Macedo</p> <p>5.5. Entrevistador (1): Maria de Lourdes L. Macedo</p> <p>5.6. Responsável pela transcrição: Plataforma Reschap</p> <p>5.7. Data da transcrição:</p> <p>5.8. Responsável pela edição de texto (se houver): Maria de Lourdes L. Macedo</p> <p>5.9. Data de assinatura do TCLE:</p> <p>5.10. Data da aprovação da transcrição:</p> <p>5.11. Número de páginas da entrevista transcrita:</p>

Dados arquivados em posse da pesquisadora (2024)

APÊNDICE F – DADOS DOS ENTREVISTADOS

Entrevistado: Salvador Reis Filho , residente em Araguaína, concedeu entrevista a pesquisadora Maria de Lourdes Leoncio Macedo, intermediado por tecnologia, google.meet em 14/06/2023, assinou o TCLE, e o Termo de Aprovação.
Entrevistada: Hervolândia Alves , residente em Araguaína, concedeu entrevista a pesquisadora Maria de Lourdes Leoncio Macedo, intermediado por tecnologia, google.meet em 16/06/2023, assinou o TCLE, e o Termo de Aprovação.
Entrevistado: Matheus Barbosa de Oliveira , residente em Gurupi, concedeu entrevista a pesquisadora Maria de Lourdes Leoncio Macedo, intermediado por tecnologia, google.meet em 19/06/2023, assinou o TCLE, e o Termo de Aprovação.
Entrevistado: Valterlan Araújo , residente em Gurupi, concedeu entrevista a pesquisadora Maria de Lourdes Leoncio Macedo, intermediado por tecnologia, google.meet em 21/06/2023, assinou o TCLE, e o Termo de Aprovação.
Entrevistado: Helder Gomes Costa , residente em Gurupi, concedeu entrevista a pesquisadora Maria de Lourdes Leoncio Macedo, intermediado por tecnologia, google.meet em 13/06/2023, assinou o TCLE, e o Termo de Aprovação.
Entrevistado: Jersé Vidal , residente em Palmas, concedeu entrevista a pesquisadora Maria de Lourdes Leoncio Macedo, intermediado por tecnologia, google.meet em 22/06/2023, assinou o TCLE, e o Termo de Aprovação.
Entrevistado: Marcelo Lopes Justino , residente em Palmas, concedeu entrevista a pesquisadora Maria de Lourdes Leoncio Macedo, intermediado por tecnologia, google.meet em 20/06/2023, assinou o TCLE, e o Termo de Aprovação.
Entrevistado: Gonçalo Mendes , residente em Palmas, concedeu entrevista a pesquisadora Maria de Lourdes Leoncio Macedo, intermediado por tecnologia, google.meet em 27/06/2023, assinou o TCLE, e o Termo de Aprovação.
Entrevistado: Joalcy R. Melo , residente em Palmas, concedeu entrevista a pesquisadora Maria de Lourdes Leoncio Macedo, intermediado por tecnologia, google.meet em 22/10/2023, assinou o TCLE, e o Termo de Aprovação.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR

Tema: proposta do governo enviada ao Congresso Nacional sobre o Novo Ensino Médio

Público alvo: professores entrevistados

Sou a professora Maria de Lourdes L. Macedo.

Venho através deste, solicitar que responda este instrumento de coleta de dados, o mesmo completará a entrevista efetuada com os senhores.

Professor(a), agradeço imensamente sua disposição em auxiliar na discussão sobre o Ensino Médio, especialmente num estudo de Doutorado em Educação, em que me concedeu entrevista. Ultimamente novas discussões em torno desta temática estão sendo debatidas e apresentadas à imprensa. E na entrevista realizada com o senhor(a), não tínhamos propostas de mudanças, e sua opinião é muito importante. Por favor, opine sobre as possíveis mudanças enviadas pelo governo federal. O Projeto de Lei nº 2601/2023, foi apresentado pelo ministro da Educação, Camilo Santana, e representantes de conselhos e entidades educacionais ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em reunião dia 24/10/23, no Palácio do Planalto.

Nome do professor: Jerse Vidal Pereira

Pontos de mudanças do novo ensino médio	CONCORDO	DESCORDO
1- Retomada de 2,4 mil horas de Formação Básica para estudantes do ensino médio sem integração com curso técnico. Atualmente, são 1,8 mil horas de formação.	x	
COMENTÁRIOS: Penso que, tendo em vista os prejuízos impostos pela redução de carga horária inserida pela Lei do Novo Ensino Médio, esse aumento das horas totais pode minimizar os prejuízos de longo prazo,		
2- Volta de todas as disciplinas obrigatórias do ensino médio – como sociologia, história, filosofia e artes – incluindo língua espanhola em toda a rede no prazo de três anos.	x	
COMENTÁRIOS: É o mínimo que o governo poderia fazer, haja visto a importância dessas disciplinas para a formação geral do estudante, apesar de que ainda dependemos do Congresso Nacional para isso se concretizar.		
3- Redes de ensino poderão oferecer de forma excepcional a Formação Básica de 2,1 mil horas desde que articulada com um curso técnico de, no mínimo, 800 horas.		x
COMENTÁRIOS: Vejo como a continuação do tecnicismo que, se por um lado favorece apenas o mercado, em detrimento da formação mais ampla a que o educando tem direito, por outro, seria às custas da redução de horas das disciplinas da base comum.		
4- Definição de quatro Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos Propedêuticos (itinerários). Cada percurso deverá contemplar pelo menos três áreas de conhecimento		x

COMENTÁRIOS: O ideal seria a revogação total tendo em vista que o “direito de escolha” mostrou-se inviável em função da falta de estrutura da grande maioria das escolas brasileiras e das realidades diversas vivenciadas pelas escolas nas regiões do país.		
5- Cada escola terá de oferecer dois dos quatro percursos.		x
COMENTÁRIOS: Não oferecer os quatro percursos significa negar parte do conhecimento a quem tem direito. A experiência com o Novo Ensino Médio a partir de 2022 mostrou que as escolas sem estruturas, sobretudo em cidades pequenas, não ofereceram as trilhas de aprofundamento na quantidade que queriam devido a limitação, por falta de espaços, recursos ou até mesmo professores em quantidade suficiente.		
6- Construção de parâmetros nacionais para a organização dos percursos e integração de estudos definindo quais componentes curriculares deverão ser priorizados em cada um deles.	x	
COMENTÁRIOS: Concordo quanto à construção dos parâmetros nacionais devido a demanda da educação por políticas de direcionamento para a construção dos currículos em cada escola do país.		
7- Vedação da oferta dos componentes curriculares da formação geral básica na modalidade de educação à distância. A proposta é regulamentar a oferta dessa modalidade em contextos específicos para os percursos.		x
COMENTÁRIOS: Inadmissível. A educação à distância por si só já apresenta problemas, a despeito de sua utilidade em casos específicos. Não oferecer as disciplinas da formação geral significaria retirar o direito à educação a que o público merece.		

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SEDUC PARA REALIZAR A PESQUISA

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910
Tel: +55 63 3218 1400 | 1419
www.seduc.to.gov.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, Eder Martins Fernandes, Secretário da Educação do Estado do Tocantins, CPF nº 962159841-91, **AUTORIZO** o pesquisadora **Maria de Lourdes Leoncio Macedo**, CPF nº 450071609-20, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação-PPGE EDUCANORTE AMAZONIA-LEGAL, Universidade Federal do Tocantins-UFT, a realizar atividades de pesquisa junto a esta Secretaria, inerentes ao projeto de pesquisa ‘Políticas Públicas Educacionais: Ensino de História e Memórias de Professores e Gestores Tocantinenses’, a ser realizado nas unidades de ensino da rede estadual situadas nas Regionais de Educação de Palmas, Gurupi e Araguaína, sob orientação da Profª. Dra. Jocyléia Santana dos Santos.

Palmas-TO, 07 de outubro de 2022.

EDER MARTINS FERNANDES
Secretário de Estado da Educação



Documento foi assinado digitalmente por EDER MARTINS FERNANDES em 11/10/2022 09:09:08.

A autenticidade deste documento pode ser verificada no site <https://sgd-atl.to.gov.br/verificador>, informando o código verificador: 081A5A2C011FAB11.

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFT

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE PROFESSORES E GESTORES TOCANTINENSES

Pesquisador: Maria de Lourdes Leoncio Macedo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63876022.1.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.694.527

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutoramento que tem como objeto de estudo as políticas públicas na área da educação no Estado do Tocantins a partir da memória de professores e gestores. O projeto define os anos de 1990 a 20022 como recorte temporal e o trabalho com dados das regionais de Palmas, Araguaína e Gurupi como recorte espacial. A metodologia de pesquisa é a história oral temática ancorada na triangulação de métodos e propõe-se, desde o princípio, o retorno dos resultados da pesquisa à comunidade envolvida em vistas a ampliar os conhecimentos em torno do tema e subsidiar a gestão educacional e as políticas públicas educacionais sobre o ensino de História. O projeto é bem escrito, tem linguagem clara e acadêmica. Do ponto de vista formal, apresenta-se em conformidade as exigências legais, especialmente considerando a Norma Operacional 001/2013, e as exigências da Resolução 510/2016.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

- Analisar as políticas públicas educacionais instituídas para o ensino de história na educação básica na rede pública estadual de ensino, na região amazônica, com foco no Estado do Tocantins, entre os anos 1990 e 2022.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 5.694.527

- Descrever as políticas públicas educacionais instituídas no Brasil e no Estado do Tocantins que atendem o ensino de História na educação básica;
- Discorrer sobre o papel da ANPAE e ANPUH frente às políticas educacionais para o ensino de História;
- Perscrutar sobre as políticas públicas educacionais orientadas pela educação estadual no período da pandemia do coronavírus nos anos de 2020 a 2023;
- Identificar nas narrativas dos gestores, as formas de representação das políticas públicas do estado do Tocantins;
- Conhecer a interpretação dos professores que atuam no componente curricular de História sobre as políticas públicas educacionais instituídas para o ensino de História no Estado do Tocantins que atuam nas cidades de Araguaína, Gurupi e Palmas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa são os previstos em uma entrevista, tais como: constrangimento, estresse ou mal-estar, serão mínimos possíveis, contudo, caso existam desconfortos, a entrevista poderá ser interrompida em qualquer momento pelo participante, uma vez que não há nada que impeça a suspensão do procedimento, ou seja, pode ser encerrada a entrevista na coleta de dados.

Benefícios:

São apresentados como benefícios a ampliação dos estudos na área das políticas públicas educacionais para o ensino de História e a ampliação do conhecimento sobre as práticas desse ensino, por meio das memórias de professores e gestores. Além disso, considera-se especialmente, como benefício, a contribuição na discussão de políticas públicas educacionais do componente curricular para o ensino de História na educação básica. Declarada a garantia da confidencialidade para preservar a identidade dos participantes, se esclarece que para estes, que também são educadores, os benefícios correspondem aos já mencionados, que de resto alcançam toda a sociedade, especialmente aquela mais diretamente afetada pela pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa é muito bem escrito e a estruturação contempla as condicionantes legais previstas pela CONEP. Há que se enfatizar que, enquanto proposta de trabalho com a memória

Continuação do Parecer: 5.694.527

através da metodologia da história oral, o projeto está em acordo com a Resolução 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados.

Recomendações:

Não há pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações

Considerações Finais a critério do CEP:

Reitera-se que, conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2017553.pdf	21/09/2022 08:34:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21/09/2022 08:33:09	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_DOUTORADO.docx	21/09/2022 08:22:06	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	21/09/2022 08:19:48	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	20/09/2022 17:25:37	Maria de Lourdes Leoncio Macedo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Continuação do Parecer: 5.694.527

PALMAS, 10 de Outubro de 2022

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio da Reitoria, 2º Andar, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO **Município:** PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

ANEXO C – RESOLUÇÃO CEE– INSTITUI O DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS – ENSINO MÉDIO

22 DIÁRIO OFICIAL Nº 6245

ANO XXXV - ESTADO DO TOCANTINS, SEGUNDA-FEIRA, 09 DE JANEIRO DE 2023

PORTARIA - SEDUC Nº 21, DE 6 DE JANEIRO DE 2023.

O SECRETÁRIO EXECUTIVO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o art. 42, §1º, inciso IV, da Constituição do Estado do Tocantins, com fulcro no ato nº 586 - DSG, resolve:

SUSPENDER

as férias legais da servidora FRANCYS PAULA DINIZ, nº funcional 947729-1, Professora da Educação Básica, no período de 5 a 22/01/2023, período aquisitivo 2021/2022, em razão de imperiosa continuidade no exercício de suas funções, assegurando-lhe o direito de fru-las em data oportuna e não prejudicial ao serviço público e ao servidor.

EDER MARTINS FERNANDES
Secretário Executivo da Educação

PORTARIA - SEDUC Nº 22, DE 6 DE JANEIRO DE 2023.

O SECRETÁRIO EXECUTIVO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o art. 42, §1º, inciso IV, da Constituição do Estado do Tocantins, com fulcro no ato nº 586 - DSG, resolve:

REMOVER, a pedido

ISABEL CRISTINA DE OLIVEIRA SANTANA, Professora da Educação Básica, número funcional 1146165/1, com lotação na Escola Estadual Santa Genoveva, no município de Augustinópolis, para a Escola Estadual Manoel Estevão de Souza, no município de Sítio Novo do Tocantins, vinculada a Diretoria Regional de Educação de Araguaatins, com carga horária de 180 horas, a partir de 09 de janeiro de 2023.

EDER MARTINS FERNANDES
Secretário Executivo da Educação

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.

RESOLUÇÃO CEE - TO Nº 169, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2022.

Institui o Documento Curricular para o Território do Tocantins - DCT - TO - Etapa Ensino Médio, orienta a sua implementação e dá outras providências.

O Conselho Estadual de Educação do Tocantins - CEE/TO, no uso de suas atribuições conferidas pela Lei Complementar nº 08, de 11 de dezembro de 1995, nos termos do art. 133 da Constituição Estadual do Tocantins e do art. 33 do Regimento Interno do CEE/TO; tendo em vista o processo Administrativo nº SGD: 2022/27000/3756, e considerando ainda:

I - Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica;

II - a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui o novo Ensino Médio;

III - a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

IV - a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC - EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do art. 35 da LDB, complementando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017, estabelecendo que os currículos do Ensino Médio sejam compostos por Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF);

V - a Portaria MEC nº 1.432/2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos conforme prevê em as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio;

VI - a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica,

RESOLVE:

CAPÍTULO I Das Disposições Gerais

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade instituir o Documento Curricular para o Território do Tocantins - Etapa Ensino Médio (DCT - TO - Etapa Ensino Médio) e orientar a sua implementação tomando o Currículo, ora aprovado, referencial para a organização curricular do Ensino Médio para as redes e instituições de ensino do Território do Tocantins, na expectativa também de fundamentar a concepção teórica e prática do currículo, como também a avaliação da aprendizagem.

Parágrafo único: O DCT - TO - Etapa Ensino Médio deve ser referência estadual para as instituições e rede de ensino, públicas e privadas, pertencentes ao Sistema de Ensino Estadual (SEE/TO), para construir ou reestruturarem seus currículos do Ensino Médio.

Art. 2º O DCT - TO - Etapa Ensino Médio para o Território do Tocantins está organizado da seguinte forma:

I - Disposições Gerais:

Caderno 1: pressupostos teóricos e filosóficos;

II - Formação Geral Básica:

Caderno 2: áreas de conhecimento;

III - Itinerários Formativos (Unidades Curriculares):

Caderno 3: Trilhas de Aprofundamento por áreas de conhecimento;

Caderno 4: Eletivas e Projeto de Vida;

IV - Itinerário Formativo da Formação Técnica e Profissional (FTP):

Caderno 5: Documento Orientador para elaboração dos Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional.

Parágrafo único. O novo Currículo da Etapa Ensino Médio está construído para atender às especificidades do Território do Tocantins e apresenta-se numa linguagem acessível, que contempla os fundamentos estabelecidos na BNCC, com ênfase nos requisitos regionais e locais.

Art. 3º O DCT - TO - Etapa Ensino Médio, elaborado sob os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) apresenta-se como um conjunto de orientações e indicações curriculares de caráter normativo que definem parâmetros das aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas com base em conhecimentos, competências e habilidades.

§1º É um documento base para fundamentar e referenciar a elaboração/revisão das propostas pedagógicas das unidades escolares do território tocaninense, dando continuidade às definições expressas no Documento Curricular do Território do Tocantins da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovado pela Resolução CEE-TO nº 024/2019.

§2º É, também, um documento norteador de procedimentos e fundamentos que visam subsidiar a prática educacional, considerando a pluriculturalidade, a diversidade étnica e as peculiaridades locais, contextos, culturas, concepções amazônicas e tocaninenses dos diferentes povos que compõem a população do estado.

§3º Representa inovação na oferta do Ensino Médio, visto que contempla competências que afluem para a formação integral dos estudantes, nos âmbitos cognitivo, cultural e socioemocional, de forma que estes possam fazer escolhas na vida de forma autônoma, tendo como fundamento orientador o seu projeto de vida, produzindo sentido e significado na vida dos estudantes.

§4º Possibilita a participação da comunidade escolar com voz ativa para colaborar com a implementação de forma que todo o processo de ensino e aprendizagem seja referenciado pelas diretrizes e princípios norteadores contidos no DCT - TO - Etapa Ensino Médio.

CAPÍTULO II

Da Estruturação do DCT - TO - Etapa Ensino Médio

Art. 4º O DCT - TO - Etapa Ensino Médio foi estruturado como currículo para o território do Tocantins, considerando as seguintes premissas:

I - Centralidade no estudante - repensar a escola com propósito de reconectá-la à juventude tocaninense, sua forma de perceber e estar no mundo, suas potencialidades e seus desafios, seus desejos, suas ansiedades e necessidades;

II - Protagonismo juvenil - promover a autonomia, a responsabilidade, a participação e a atuação dos estudantes como agentes do seu próprio destino e de transformações positivas no mundo, por meio do projeto de vida;

III - Desenvolvimento integral - promover o desenvolvimento integral do estudante, considerando suas dimensões intelectual, física, cultural, social e emocional;

IV - Interdisciplinaridade - permitir que estudantes tenham uma visão mais ampla e uma compreensão mais orgânica e menos fragmentada do conhecimento, visto que a organização por áreas do conhecimento busca potencializar a interdisciplinaridade como forma de promover maior integração e contextualização curricular, preservando os conceitos e procedimentos do currículo.

V - Metodologias ativas - promover abordagens pedagógicas mais práticas, interativas, inclusivas e diversificadas, de forma que os processos de ensino e aprendizagem requeiram maior articulação entre teoria e prática, análise, reflexão crítica e problematização, leitura e produção escrita com foco no desenvolvimento da capacidade de estudantes de aprender;

VI - Flexibilização curricular - oportunizar mais autonomia a redes e instituições de ensino para criar, contextualizar e diversificar seus currículos, consentindo a flexibilização do currículo para o estudante, como direito de escolher, conforme seus interesses, suas aptidões e seus objetivos, considerando-se a capacidade de oferta de sua rede ou escola.

Art. 5º O currículo do ensino médio do território do Tocantins é composto por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.

Art. 6º A Formação Geral Básica, composta por um conjunto de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, etapa do Ensino Médio, visa consolidar, e ampliar as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, assegurando a formação integral do estudante, mediante a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles, com carga horária total máxima de 1.800 horas, distribuídas nas três séries do ensino médio, organizada por área de conhecimento, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Parágrafo único. O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, contemplado nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, devendo a carga horária desses componentes curriculares ser fixada em consonância com o Projeto Político-Pedagógico - PPP da respectiva instituição ou rede de ensino.

Art. 7º O DCT - TO - Etapa Ensino Médio é composto pela Formação Geral Básica e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades das redes e instituições de ensino do território tocaninense, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§1º A distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme orientação contidas no DCT - TO - Etapa Ensino Médio e demais normativas contidas na Lei nº 13.415/2018 e, as orientações contidas nas Resoluções CNE/CEB nº 03/2018, nº 04/2018 e Portaria MEC nº 1.432/2018 vigentes ou outras que vierem a substituir.

§2º Itinerários Formativos é o conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas, distribuídas ao longo do ensino médio, e deve organizar-se a partir de quatro eixos estruturantes:

- I - Investigação Científica;
- II - Processos Criativos;
- III - Mediação e Intervenção Sociocultural; e
- IV - Empreendedorismo.

§3º Os itinerários Formativos, como parte flexível do currículo para formação propedêutica, contemplado no DCT - TO - Etapa Ensino Médio são compostos por Unidades Curriculares, denominadas:

- I - Trilhas de Aprofundamentos;
- II - Eletivas;
- III - Projeto de Vida;

IV - Unidades Curriculares Integradoras, específicas para as instituições de ensino de tempo integral e de regime de alternância, sendo facultativa às instituições de ensino da rede privada;

§4º As Trilhas de Aprofundamentos, organizadas por área de conhecimento, estão estruturadas, e expressas no Caderno 3, conforme se seguem:

I - Área de Linguagens e suas Tecnologias

- a) Amplifica! A linguagem em movimento;
- b) Eu sou o meu padrão;
- c) Cultura Digital nas Vibes das Redes;
- d) Clubes dos Literatos Juvenis;
- e) Aperte o Play;

II - Área de Matemática e suas Tecnologias

- a) Meu mundo, Meu futuro: Me ajuda a construir?
- b) Modelagem Matemática aplicada à vida: construindo o saber matemático a partir das relações sociais;
- c) Finanças Pessoais: o que o mundo exige na vida adulta que a gente pode aprender na escola?
- d) Como a Matemática se conecta com a Juventude, com a democracia e a sociedade? Contribuições da matemática para o mundo digital;

III - Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

- a) Agronegócio da Agricultura Familiar;
- b) Ecoturismo em Face do Empreendedorismo;
- c) Energias Renováveis: Expectativa - Energia Fotovoltaica (Solar), Realidade - Usinas Hidrelétricas;
- d) Nutrição e Qualidade de Vida: Cuidado do Corpo e da Mente;

IV - Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

- a) Sementes do cerrado: Cidadania e Sustentabilidade;
- b) Vozes da juventude: passado e presente para um novo futuro;
- c) Uma idéia na cabeça e uma câmera na mão.

§5º As instituições de ensino têm autonomia para criar novas trilhas de aprofundamento que melhor atendam a sua realidade educacional, desde que cumpram o que determinam o DCT - Etapa Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017, Resolução CNE/CEB nº 03/2018, Resolução CNE/CEB Nº 04/2018 e Portaria MEC nº 1.432/2018 vigentes ou outras que vierem a substituir.

§6º Cabe à instituição de ensino submeter sua nova proposta de Unidades Curriculares (Trilha de Aprofundamento e Eletivas) à equipe técnica de currículo e avaliação da aprendizagem da Diretoria Regional de Educação - DRE pertencente, para avaliação e emissão de parecer de aprovação e autorização.

§7º As Trilhas de Aprofundamento expressas no parágrafo anterior estão estabelecidas no Caderno 3 do DCT - TO - Etapa de Ensino Médio e devem ser observadas pelas instituições e redes de ensino na reestruturação do currículo escolar, quando assim as requererem.

§8º As Unidades Curriculares Eletivas são de livre escolha dos estudantes e que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo, podendo o estudante:

I - cursar Eletivas associadas à mesma Área do Conhecimento ou Formação Técnica e Profissional em que estiver se aprofundando;

II - optar por diversificar a sua formação, escolhendo Eletivas de temas de seu interesse associados a outras Áreas do Conhecimento;

III - na Formação Técnica e Profissional, as FICs (Curso de Qualificação Profissional) também podem ser ofertadas como eletivas, desde que respeitada a carga horária mínima estabelecida na legislação ou em normas específicas.

§9º Incumbem às redes e instituições de ensino do território coordenar, organizar e atualizar portfólios de Unidades Curriculares Eletivas construídas por seus professores, considerando:

I - o diagnóstico da realidade local e as possibilidades dos arranjos curriculares;

II - a escuta sugestiva dos estudantes;

III - a prevalência do caráter mais lúdico e prático com a criatividade docente garantindo a intencionalidade pedagógica;

IV - a articulação com e entre as Áreas do Conhecimento, com as Competências Gerais da BNCC, com as habilidades gerais, específicas e com os eixos estruturantes dos itinerários formativos.

§10. A Unidade Curricular Eletiva deve ter duração semestral e uma carga horária de uma a três aulas semanais, cada estudante deve cursar, no mínimo, duas eletivas distintas por ano, ao longo do Ensino Médio, exceto para a oferta de Unidade Curricular Eletivas FICs. Quando a oferta de Unidade Curricular for por meio de FICs, será ofertada em mais de um semestre, com carga horária mínima de 160 horas, obedecendo às possibilidades da oferta da Unidade Escolar.

§11. As Unidades Curriculares Eletiva construídas pelas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino deverão, impreterivelmente, seguir as orientações e critérios pedagógicos definidos no Caderno 4 do DCT - TO - Etapa Ensino Médio e para as instituições privadas, pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, são recomendadas, haja vista sua autonomia para criar novas, desde que estejam em conformidade com as normas vigentes.

§12. As Unidades Curriculares da parte flexível referente às Trilhas de Aprofundamento e Eletivas proposta no DCT - TO - Etapa de Ensino Médio é aberta para as inserções e proposições de novos módulos de acordo com o Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica Curricular da unidade escolar, desde que atenda à carga horária mínima prevista na Lei Federal nº 13.415/2017, e deve estar contemplada nas estruturas curriculares das redes e instituições de ensino aprovadas pelo CEE - TO.

§13. Para as instituições privadas e rede estadual de ensino, as Unidades Curriculares deverão observar as especificidades regionais e culturais e, ainda, a Língua Espanhola - obrigatória para o ensino médio regular -, quando contemplada na estrutura curricular, porém, condicionada sua oferta, a disponibilidade de docente habilitado.

§14. As instituições de ensino integrantes do sistema estadual de ensino deverão incluir nos processos de aprovação das estruturas curriculares do Ensino Médio, junto ao CEE/TO, referente a parte flexível do currículo/itinerário para a formação propedéutica:

I - a ementa de cada unidade curricular, tendo como fundamentos os cadernos 3 e 4 do DCT - Etapa Ensino Médio, bem como dos referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme prevêem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio;

II - as trilhas de aprofundamentos devem ser elaboradas/escolhidas mediante o alinhamento aos eixos estruturantes, devidamente claros nas ementas anexadas ao processo de autorização da estrutura curricular pleiteada pelas instituições e rede de ensino.

§15. O Projeto de Vida, sendo ponto focal enquanto estratégia de reflexão para as escolhas e definições assertivas na construção do presente e do futuro dos estudantes tocaninenses, deve atender às dimensões da vida pessoal, social/cidadã e produtiva/profissional, e pode:

I - ser trabalhado nas três séries do Ensino Médio;

II - ser ofertado como unidade curricular dos itinerários formativos.

§16. A Formação Técnica e Profissional (FTP) como um itinerário formativo poderá contemplar as unidades curriculares, desde que a carga horária possibilite as condições necessárias para a oferta, sem prejuízo à formação do estudante, tendo como referência o perfil profissional do egresso.

§17. O itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional a ser ofertado conforme prevê as normas do Sistema Estadual de Ensino e a legislação nacional vigentes, contemplam:

- a) Formação técnica de nível médio;
- b) Cursos de Qualificação Profissional;
- c) Formações Experimentais;
- d) Aprendizagem Profissional;
- e) Programa de Aprendizagem;
- f) Certificação profissional;
- g) Certificação intermediária.

CAPÍTULO III Da Arquitetura Curricular Para o Território

Art. 7º A arquitetura do DCT - TO - Etapa Ensino Médio é a organização curricular distribuída em carga horária nas três séries do ensino médio, em atendimento à ampliação do tempo escolar do estudante, prevista na legislação educacional vigente e poderá ser organizada pelas redes e instituições de ensino, a partir da oferta de diferentes arranjos formativos, com ofertas de carga horária diversas, que contemplem o mínimo obrigatório para os três anos do ensino médio, a saber:

I - opção 1:

- a) 600 horas formação geral básica e itinerários formativos de 400 horas - 1ª série;
- b) 600 horas de formação geral básica e 400 horas de itinerário formativo - 2ª série;
- c) 600 horas de formação geral básica e 400 horas de itinerário formativo - 3ª série.

II - opção 2:

- a) 800 horas de formação geral básica e 200 horas de itinerário formativo - 1ª série;
- b) 600 horas de formação geral básica e 400 horas de itinerário formativo - 2ª série;
- c) 600 horas de formação geral básica e 400 horas de itinerário formativo - 3ª série.

III - opção 3:

- a) 800 horas de formação geral básica 200 horas de itinerário formativo - 1ª série;
- b) 600 horas de formação geral básica e 400 horas de itinerário formativo - 2ª série;
- c) 200 horas de formação geral básica e 800 horas de itinerário formativo - 3ª série.

IV - opção 4:

- a) 1000 horas de formação geral básica - 1ª série;
- b) 500 horas de formação geral básica e 500 horas de itinerário formativo - 2ª série;
- c) 500 horas de formação geral básica e 500 horas de itinerário formativo - 3ª série.

Art. 8º As redes e instituições de ensino poderão escolher, conforme descrito no artigo anterior, a opção de arquitetura curricular que melhor atenda às suas especificidades, devendo implementar o novo referencial curricular, a partir do início do ano letivo de 2022, com obrigatoriedade de ampliação da carga horária de, no mínimo, 1000 horas anuais para cada série do ensino médio.

Parágrafo único. As instituições de ensino têm autonomia para criar e planejar outra arquitetura curricular que melhor atendam a sua realidade educacional, desde que cumpra o que determina a Lei nº 13.415/2018 e as orientações contidas nas Resoluções CNE/CEB nº 03/2018, nº 04/2018 e Portaria MEC nº 1.432/2018, O DCT/TO - Etapa Ensino Médio e as normas estaduais relacionadas vigentes ou outras que vierem a substituir.

CAPÍTULO IV Da Avaliação da Aprendizagem

Art. 9º Para atendimento aos processos avaliativos na implementação DCT - TO - Etapa Ensino Médio, a instituição de ensino deve assumir o compromisso de repensar, refletir, discutir e debater, de forma democrática e coletiva o processo de avaliação da aprendizagem que deverá ser adotado, revisitando o projeto político-pedagógico/proposta pedagógica e o regimento escolar com o objetivo de alinhar à concepção pedagógica descrita na BNCC e no DCT - TO - Etapa Ensino Médio e as normas específicas do ensino, considerando:

I - a correlação com o entendimento de que o estudante deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco o desenvolvimento integral (cognitivo, físico, social, emocional, valores), o protagonismo, o projeto de vida e a formação do estudante para lidar com o contexto e os desafios do século XXI;

II - a diversificação dos processos e instrumentos avaliativos, a fim de que sejam capazes de verificar o desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC, das competências específicas e habilidades das áreas de conhecimento e habilidades gerais e específicas dos itinerários formativos;

III - as decisões pedagógicas, as quais devem estar orientadas para a indicação clara do que os estudantes devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho);

IV - diversificação dos processos e instrumentos de avaliação que considere a autoavaliação dos estudantes, a observação compartilhada pelos professores sobre a evolução no desempenho e atitude dos estudantes em relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas, e a análise dos produtos gerados pelos estudantes.

Parágrafo único. O regimento escolar de que trata o *caput* deve contemplar a avaliação nos seus processos de aprovação e reprovação, definindo o método avaliativo e suas formas de registros entre conceitos e notas ou outros formatos que julgarem adequados para cada componente curricular, tanto da formação geral básica, como da parte flexível para a rede de ensino e instituições privadas, submetido à aprovação do Conselho Estadual de Ensino do Tocantins.

Art. 10. A principal finalidade do processo avaliativo deve ser o de verificar o atendimento aos direitos e objetivos de aprendizagem, previstos para esta etapa educacional, que estão expressos por meio das competências previstas na BNCC e desdobradas no DCT - TO - Etapa Ensino Médio.

Art. 11. A avaliação da aprendizagem deve ser concebida como um instrumento que oriente a realização do trabalho pedagógico, auxiliando na identificação das dificuldades, apontando caminhos para garantir a progressão da aprendizagem e ainda auxiliando o estudante na tomada de consciência dos seus erros e acertos, limites e potencialidades, preparando-o para sua formação integral, considerando sua realidade.

Art. 12. O processo e formas de avaliação processual e formativa contemplado no DCT - Etapa Ensino Médio podem ser organizados pela rede de ensino, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, entre outras estratégias de avaliação definidas pela instituição em seu projeto político-pedagógico, de tal forma que ao final do ensino médio o estudante demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 13. As formas de avaliação e a escolha de conceito, nota ou outras formas de registro da avaliação de desempenho acadêmico, confirmando a aprovação e reprovação do estudante em cada componente curricular, inclusive do itinerário formativo, devem estar assegurados, de forma clara, no regimento interno da rede e instituições privadas de ensino.

CAPÍTULO V Das Formas de Oferta

Art. 14. A rede estadual e as instituições de ensino privadas, com base na legislação vigente, poderão organizar a oferta do ensino médio de várias formas, a saber:

I - No ensino médio regular diurno, poderá ofertar até 20% (vinte por cento); e no noturno, até 30% (trinta por cento) da carga horária total, à distância ou na forma não presencial, incidindo, tanto na formação geral básica, quanto nos itinerários formativos do currículo, considerando:

a) suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado;

b) disponibilidade de professor para acompanhamento/ coordenação das atividades nas quais o estudante estiver matriculado.

II - Na modalidade de educação de jovens e adultos, a rede pública e as instituições de ensino poderão oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária à distância ou na forma não presencial, tanto a formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que:

a) haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógicos apropriados;

b) haja recursos didáticos e materiais pedagógicos apropriados à oferta não presencial e na modalidade EaD;

c) atenda à legislação pertinente à modalidade de educação de jovens e adultos e da Educação a distância - EaD.

III - Para a rede estadual, a oferta de ensino à distância, na forma Não Presencial (NP), utilizando as tecnologias síncronas ou assíncronas, ocorrerá da seguinte forma:

a) para o diurno, a oferta será de 17% da carga horária total, sendo cinco horas-aula de forma NP, por semana, em cada série para os estudantes;

b) para o turno noturno, a oferta será de até 30% Não Presencial (NP), conforme possibilita a legislação, sendo 9 horas-aula de forma NP, por semana, em cada série.

§1º A rede pública e as instituições de ensino poderão decidir pela oferta dos percentuais de carga horária acima estipulada utilizando-se da modalidade presencial ou não presencial mediada pelas tecnologias - digitais ou não.

I - A Educação a distância - EaD é a modalidade educacional na qual estudantes e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação e possui características específicas, tais como:

a) flexibilidade de tempo e espaço ao estudante, que pode assistir às aulas de qualquer lugar e a qualquer momento;

b) as aulas ocorrem sem a obrigatoriedade da presença do estudante, sendo que a autogestão do tempo para o estudo é administrada pelo estudante, respeitando o cronograma estipulado pela instituição de ensino;

c) utiliza-se em grande parte da comunicação assíncrona, que tem como premissa a comunicação que não acontece em tempo real, ou seja, as respostas podem ocorrer de forma intermitente;

d) utiliza-se de outras formas de comunicação síncronas, cuja finalidade é permitir a interação entre os atores envolvidos no processo de ensinar e aprender;

e) mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, nos quais estudantes e docentes, na maioria das vezes, desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

II - a oferta do ensino presencial, mediado pelas tecnologias ou não, também pode ser compreendida como ensino não presencial e como uma experiência inovadora que garante um aprendizado dinâmico e interativo e apresenta-se como um conjunto de atividades realizadas com a mediação tecnológica ou não, que visa garantir atendimento escolar sem a presença física de estudantes, mas com interação constante entre docente e discente, considerando:

a) a reformulação do planejamento curricular, de acordo com o DCT - TO - Etapa Ensino Médio, em atendimento aos componentes curriculares ou atividades que serão ofertadas, de acordo com a carga horária destinada para a oferta não presencial;

b) a reformulação do Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica, de forma que seus princípios, metas e estratégias, atendam ao disposto no DCT - TO - Etapa Ensino Médio;

c) as metodologias adequadas, infraestrutura e meios de interação estejam claros na proposta pedagógica da instituição, conforme disposto na estrutura curricular, em consonância com DCT - TO - Etapa Ensino Médio;

d) a utilização da comunicação síncrona, incluindo todas as formas de comunicação que acontecem em tempo real, cujas respostas e as interações são imediatas por meio das tecnologias da informação e comunicação, criando condições de estudo e de realização de atividades pedagógicas que assegurem o desenvolvimento das competências e habilidades nessa etapa de ensino;

e) a necessária capacitação de docentes nas diversas metodologias vinculadas ao aprendizado não presencial a fim de possibilitar ao docente as condições metodológicas indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho docente;

f) a métrica da frequência do estudante poderá ocorrer mediante entrega de produto, o qual poderá ser parcial ou final, com base no PPP, e de acordo com o planejamento curricular da instituição, observado o disposto no DCT - TO - Etapa Ensino Médio.

§2º A equipe gestora e pedagógica da rede estadual e instituições de ensino privadas necessitam compreender que, para o desenvolvimento de Atividades Não Presenciais (NP), as instituições devem garantir e favorecer a aprendizagem dos estudantes por meio de aulas e atividades com intencionalidade pedagógica, ofertando atividades bem estruturadas, orientadas, contextualizadas e significativas para os estudantes de forma síncronas ou assíncronas.

Art. 15. Os Projetos Integradores têm como objetivo tornar a aprendizagem dos estudantes mais concreta, contemplando uma dimensão integrada das áreas do conhecimento, com proposta de ensino e aprendizagem contextualizada de forma interdisciplinar, estimulando a criatividade, o protagonismo e o interesse do estudante, com o foco no desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela BNCC, contemplando ainda:

I - intervenção social clara para os estudantes envolvidos no projeto;

II - temas e situações problemas de livre escolha dos professores e estudantes, conforme a realidade local;

III - apresentação de produto (s) no final do projeto;

IV - cronograma de execução, com as especificações das ações, período de realização, responsáveis e culminância;

V - aulas presenciais e não presenciais.

Parágrafo único. Os projetos integradores contemplam quatro temas em todas as áreas do conhecimento:

I - STEAM - é uma abordagem educacional que adota a Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática (do inglês Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics);

II - Protagonismo Juvenil;

III - Mídia educação; e

IV - Mediação de conflitos.

Art. 16. A rede estadual e instituições de ensino privadas do território poderão usufruir de outras formas pedagógicas para contemplar o percentual de carga horária estabelecida para ofertar distância e/ou não presencial, desde que esteja assegurada no Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica, no planejamento de ensino das instituições de ensino.

Art. 17. A rede estadual e as instituições de ensino deverão encaminhar ao CEE - TO, para aprovação, a estrutura curricular com os percentuais de carga horária a ser ofertada na forma presencial, não presencial, mediada ou não pelas tecnologias digitais, e EAD, mediada pelas tecnologias digitais, conforme disposto na legislação vigente, acompanhada do planejamento ensino e pedagógico específico para esta forma de oferta.

Art. 18. A rede estadual e as instituições de ensino privadas devem arquivar, de forma apropriada, as atividades comprobatórias ofertadas à distância ou não presencial e comprovar, quando solicitada pelos órgãos fiscalizadores do sistema estadual de ensino, as evidências pertinentes.

CAPÍTULO VI Da Formação de Professores

Art. 19. Para assegurar, de forma efetiva, a implementação do DCT - TO - Etapa Ensino Médio, é imprescindível a materialização da formação continuada de professores, visto que exigirá destes os sólidos conhecimentos dos saberes constituídos e o domínio de conhecimentos específicos, de pedagogias ativas e contextualizadas, que contribuam com o professor no desenvolvimento do ensino e do processo de aprendizagem.

Art. 20. Cabe à rede estadual e às instituições de ensino a oferta da formação em serviço de professores, sendo estas responsáveis por estabelecer um plano de formação docente, que atenda à perspectiva de implementação do DCT - TO - Etapa Ensino Médio, considerando:

I - a adoção de uma nova postura frente ao desenvolvimento de um novo currículo, a ser promovido pelas equipes escolares;

II - o fortalecimento da cultura de formação em serviço, contemplada no planejamento coletivo, com amplo debate para definição de temáticas que abarquem os anseios pedagógicos dos professores, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e o fortalecimento do trabalho da equipe, enquanto instituição de ensino;

III - a inserção, no projeto político-pedagógico da instituição de ensino, do plano de formação em serviço com critérios de escolha dos temas a serem abordados, os recursos humanos e aportes financeiros adequados e, principalmente, as estratégias que garantam a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo de implementação do DCT - TO - Etapa Ensino Médio.

Art. 21. As redes e instituições de ensino poderão desenvolver ações coordenadas, em regime de colaboração entre os entes federados, que visem fomentar a formação continuada do docente, com foco na implementação do DCT - TO - Etapa Ensino Médio.

CAPÍTULO VII Das Disposições Finais

Art. 22. As instituições privadas e a rede estadual de ensino devem de imediato, alinhar seus currículos e Projeto Político-Pedagógico/ Proposta Pedagógica ao DCT - TO - Etapa Ensino Médio para o Território do Tocantins.

Parágrafo único. Adequação dos currículos escolares ao DCT - TO. Etapa Ensino Médio deve ser realizada, obrigatoriamente, para o ano letivo de 2022, conforme normas nacionais e legislações vigentes.

Art. 23. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados, devem adequar-se ao DCT - TO - Etapa Ensino Médio, nos termos do §8º do art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação desta Resolução, em consonância com art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

§1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores terão início a partir de 2022, conforme previsto em legislação.

§2º Conforme previsto na Lei nº 13.415/2017, as instituições de ensino público e privado que ofertam ensino médio devem disponibilizar formação aos docentes, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em regime de colaboração com o sistema federal de ensino, no caso das instituições de ensino da rede estadual.

Art. 24. Os programas e projetos pertinentes à Seduc/TO devem ser alinhados ao DCT - TO - Etapa Ensino Médio do Território do Tocantins, após sua publicação.

Art. 25. A escolha do livro didático, no caso da rede pública, os oriundos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, bem como os demais materiais paradidáticos e complementares, devem atender aos requisitos contidos no DCT - TO - Etapa Ensino Médio do Território do Tocantins, respeitando a diversidade de currículos, construídos pela rede pública e instituições de ensino privadas.

Art. 26. O DCT - TO - Etapa Ensino Médio do Território do Tocantins deverá ser revisto, no prazo máximo de 5 (cinco) anos, contados a partir da publicação desta Resolução, ou a qualquer momento em que a política educacional estadual e nacional assim julgarem necessária.

Art. 27. No prazo de 90 dias, a contar da publicação da presente Resolução, a Secretaria de Educação editará documento orientador técnico complementar, contendo informações quanto à implementação do DCT - TO. Etapa Ensino Médio para o Território do Tocantins, nas unidades escolares, nos termos das concepções, definições e diretrizes estabelecidas na presente norma.

Parágrafo Único. A inobservância do prazo definido no *caput*, sem justificativa escrita e fundamentada, ensejará as responsabilidades na forma da lei.

Art. 28. É de responsabilidade da Seduc/TO e CEE - TO possibilitar amplo conhecimento do DCT - TO - Etapa Ensino Médio, após sua homologação e publicação no DOE/TO às redes públicas e instituições privadas de ensino do Tocantins.

Art. 29. Para o processo de implementação do DCT - TO - Etapa Ensino Médio, os órgãos e instituições que compõem o Sistema de Ensino devem:

I - Assegurar a Formação Inicial e Continuada ao corpo docente e pedagógico, com vistas ao atendimento às especificidades do novo currículo, a fim de garantir a sua implementação do DCT - TO - Etapa Ensino Médio no território do Tocantins;

II - Será de responsabilidade da Seduc - TO, do Conselho Estadual de Educação - CEE - TO e do Fórum Estadual de Educação - FEE - TO, no decorrer de dois anos, a contar da data da publicação desta Resolução, avaliar o processo de implementação e resultados deste novo currículo, com realização de audiências públicas, assegurando, principalmente, a participação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares que estão diretamente envolvidos;

III - A Seduc - TO deve observar e contemplar na organização e levantamento de vagas existentes para o próximo concurso público as especificidades do novo currículo.

Art. 30. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se nos termos do §8º do art. 62 da LDB que estabelece que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Educação Básica).

§1º De acordo com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC - Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

§2º As instituições de Ensino Superior que ofertam licenciatura no Tocantins, pertencentes ao SEE/TO, devem adequar os currículos dos cursos de graduação conforme estabelecido em legislação vigente.

Art. 31. Cabe aos órgãos pertencentes à Seduc - TO e às instituições de ensino que compõem o Sistema de Estadual de Ensino - TO, nos termos da lei, zelar pelo cumprimento desta Resolução.

Art. 32. Os casos omissos serão resolvidos pelo CEE - TO.

Art. 33. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS, em Palmas/TO, aos 20 dias do mês de dezembro de 2022.

EVANDRO BORGES ARANTES
Presidente do Conselho Estadual de Educação CEE/TO

EXTRATO DO 1º TERMO ADITIVO DE CONVÊNIO

Convênio nº 27010.000014/2021
Termo de Convênio nº: 18/2021
Concedente: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
CNPJ: 25.053.083/0001-08
Conveniente: Prefeitura Municipal de Dianópolis - TO.
CNPJ: 01.1387.957/0001-08
Objeto: Prorrogar a vigência do Termo de Convênio nº: 18/2021
Data da Assinatura: 26/12/2022
Vigência: a partir da data da sua assinatura até 31/08/2023
Signatários: FÁBIO PEREIRA VAZ
Secretário de Estado da Educação
JOSÉ SALOMÃO JACOBINA AIRES
Prefeito Municipal de Dianópolis - TO.