

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Vítor Lins Oliveira¹

RESUMO

Este estudo pretende debater os impactos do “Novo Ensino Médio” e da Base Nacional Comum Curricular na disciplina de História, assim como apresenta uma metodologia ativa experimentada com estudantes do Ensino Médio. No primeiro momento, contextualizamos a lei nº 13.415/2007, demonstrando a influência do projeto neoliberal que torna a educação em uma mercadoria, resultando num retrocesso educacional de décadas. Em seguida, analisamos a construção da BNCC ao longo de suas três versões até resultar num mero currículo de retorno à pedagogia das competências. Depois, apresentamos a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba, analisando as inovações sugeridas para essa etapa da educação nesse Estado. Finalmente, apresentamos a proposta da metodologia ativa, centralizada no protagonismo do aluno, em que os estudantes do Ensino Médio produzem textos dissertativo-argumentativos, com o objetivo de ampliar a consciência histórica.

Palavras-chave: Ensino de História. Novo Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular. Proposta Curricular. Metodologia Ativa.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época difícil, em que os projetos conservadores e reacionários estão no poder em diversos países. Se já não fosse ruim o bastante, ainda enfrentamos uma crise de pandemia global que ceifou a vida de mais de quatro milhões de pessoas no planeta, sendo mais de um oitavo desse número total, vítimas brasileiras.

No caso do Brasil, o “golpe jurídico-midiático-parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff” (SAVIANI, 2019, p. 342) possibilitou que esses projetos chegassem ao poder em nosso país e implementassem imediatamente uma série de reformas neoliberais com destaque para a Trabalhista e a Previdenciária, que afetaram muito os trabalhadores brasileiros.

Nesse contexto também ocorreu a Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, representando os interesses de poderosos grupos financeiros organizados no movimento Todos pela Educação. O Estado Brasileiro se desobrigou de investir em parte significativa da educação, que se tornou mercadoria para esse rico conglomerado financeiro.

Ao longo desse artigo, pretendemos responder a alguns questionamentos que permeiam a prática docente dos professores de História do Ensino Médio: o que mudou com a

¹ Mestre em Ciências das Religiões (UFPB). Graduado em História (UFPB). Professor de História do Ensino Médio da Rede Privada da Paraíba. Dirigente Sindical do SINTEENP-PB. Filiado à ANPUH e à ABEH. E-mail: mestrevitor1@hotmail.com

Reforma do Ensino Médio? Quais as possibilidades que a Base Nacional Comum Curricular apresenta? Quais as novidades que a Proposta Curricular do Ensino Médio propõe? Como aplicar uma metodologia ativa na disciplina de História no Ensino Médio?

NOVO ENSINO MÉDIO

A Lei nº 13.415/2007, popularmente conhecida como “Reforma do Ensino Médio” provoca mudanças profundas nessa etapa da Educação Básica, com destaque para o aumento da carga horária rumo ao ensino de tempo integral e a inserção de itinerários formativos ofertados de diversas formas.

É importante contextualizar a urgência com que essa lei tramitou no Congresso Nacional, entre o final de 2016 e o início de 2017, durante a presidência de Michel Temer. Ao mesmo tempo, foi aprovada a emenda constitucional do teto dos gastos públicos, que reduziu significativamente os investimentos na educação.

Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Essa reforma determina a ampliação da carga horária anual desse segmento de 800 para 1400, fomentando a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Analisando esse aumento da carga horária, poderíamos supor que a atuação dos professores seria valorizada e que novos postos de trabalho surgiriam. Contudo, no parágrafo 5 do artigo 3º dessa mesma lei consta: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017)

Isso acarreta numa diminuição da carga horária anterior, pois 1800 horas divididas para cada uma das três séries, resulta em apenas 600 horas para a formação geral básica, comum a todos os estudantes do Brasil. Ou seja, os componentes curriculares tradicionais perdem carga horária para os itinerários formativos. Além disso, os únicos componentes

obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, é possível e provável que os demais deixem de existir em alguma das três séries.

Na nova lei, não há qualquer menção de quantidade de horas-aulas para cada componente curricular em cada uma das três séries do Ensino Médio e, muito menos, garantia de qualquer um dos cinco componentes da área de Ciências Humanas em todas elas. Contudo, a redução é certa, e por isso, os professores de História do Ensino Médio precisarão completar sua carga horária ministrando itinerários formativos afins ou terão que se desdobrar em diversas escolas diferentes como já fazem os colegas de Filosofia e Sociologia.

As várias formas de flexibilizar o currículo do Ensino Médio, para os sistemas de ensino, deverão trazer desigualdades acentuadas a essa etapa da educação básica. Escolas com maior poder econômico poderão utilizar o tempo dos seus estudantes com ensinamentos significativos para o seu desenvolvimento científico e cultural, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais. Enquanto isso, as escolas mantidas pelo Poder Público, para as classes populares, poderão proporcionar a seus estudantes doses homeopáticas de conteúdos escolares com formação aligeirada profissionalizante ou profissional, que poderão ser ministradas por graduados não licenciados. A escolha das disciplinas e dos arranjos curriculares será dos sistemas de ensino, de acordo com as suas condições de oferta, e não considerando o desejo dos estudantes. (HERNANDES, 2019, p. 14-15).

Nesse sentido, teremos um aprofundamento das desigualdades sociais, pois enquanto as escolas particulares poderão ofertar os arranjos curriculares com conteúdos escolares que constituem a base para os exames seletivos de acesso ao ensino superior, as escolas públicas poderão ficar à mercê dos arranjos curriculares da formação técnica e profissional, oferecidos pela iniciativa privada.

Essa contrarreforma reforça, ainda, a dualidade entre o prosseguimento de estudos “ou” o mundo do trabalho. Além disso, ainda possui outra dualidade dentro do itinerário de formação técnica e profissional: a habilitação profissional técnica ou qualificação profissional. No primeiro caso, temos os tradicionais cursos técnicos de nível médio, como os oferecidos pelos Institutos Federais, por exemplo. No segundo caso, temos cursos curtos, com carga horária mínima de 20% da prevista para a respectiva habilitação, e que ainda podem ser ministrados à distância. Ou seja, enquanto a habilitação profissional tem cerca de 1000 horas, a qualificação profissional pode ter apenas 200 horas. (SALA; PIOLLI, 2020).

Infelizmente, a Lei nº 13.415/2007 apresenta um retrocesso na educação brasileira que remete ao período da Ditadura Militar, quando a Lei nº 5.692/1971, no que se refere à etapa correspondente ao Ensino Médio, tinha os mesmos dois objetivos: de atender à formação de técnicos de nível médio e de aplacar a pressão sobre o ensino superior.

É possível concluir que ambos os períodos históricos, bem como as reformas no Ensino Médio que aconteceram nestas duas respectivas fases, foram, na realidade, uma tentativa de conversão ora da educação em mercadoria, ora da mercadoria em educação. [...] Em face disso, pode-se compreender que a viabilização de pactos entre a iniciativa privada e a oferta da educação pública representa, na realidade, um retrocesso para o jovem da classe popular. (PONCIANO et al., 2019, p. 17-18)

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define as “aprendizagens essenciais” para os alunos brasileiros desenvolverem ao longo da Educação Básica em todas as instituições de ensino do país.

A primeira versão da BNCC foi organizada e publicada no ano de 2015, ainda no governo de Dilma Roussef, sob coordenação do Ministério da Educação (MEC), com a participação de educadores universitários competentes e representantes do setor privado da educação pertencentes ao Movimento Todos pela Base Nacional Comum.

A segunda versão da BNCC foi enriquecida após as contribuições de milhares de pessoas, organizações e escolas em todo o território nacional. O documento mais do que duplicou de tamanho e foi a público, para nova consulta, em 2016, em meio ao turbulento processo de impeachment da presidenta Dilma Roussef.

Finalmente, a terceira e última versão da BNCC foi instituída em 2017 e não foi objeto de debate público. Ela sofreu grande interferência de grupos empresariais com fortes interesses privatistas e foi aprovado por um Conselho Nacional de Educação completamente desfigurado pelo governo golpista de Michel Temer. A parte referente ao Ensino Médio foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) no final de 2018.

É interessante destacar as inovações propostas para o ensino de História no Ensino Médio nas duas primeiras versões da BNCC. Na primeira, os objetivos da aprendizagem estavam organizados em três eixos: “Mundos Ameríndios, Africanos e Afro-brasileiros” (1º Ano); Mundos Americanos (2º Ano) e; Mundos Europeus e Asiáticos (3º Ano). Na segunda, foram apresentadas três unidades curriculares: “Escravidão, Liberalismo, Autoritarismos e Democracia nas Américas”; “Da Queda dos Impérios Europeus ao Processo de Globalização” e; “Brasil: República, Modernização e Democracia”.

Contudo, na terceira versão, a disciplina de História no Ensino Médio, figura apenas como parte da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que possui seis competências e trinta e uma habilidades. Praticamente, continua o modelo de organização

presente da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no qual a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias abrange seis competências e trinta habilidades.

Em outras palavras, um currículo fragilizado e recortado apenas com o objetivo de atender às avaliações externas não apresenta condições mínimas para a apropriação necessária ao entendimento da realidade histórica. Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, às necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala. (ZANK, 2020, p. 107-108).

A publicação da BNCC dá continuidade a uma longa série de programas curriculares que, desde 1931, vem procurando regulamentar o ensino das disciplinas em nossas escolas, por meio da introdução de temas, objetivos e métodos, dependendo da orientação governamental vigente. (ABUD, 2017, p. 21).

No que se refere à disciplina de História, constatamos, atualmente, características que se apresentam desde o início do ensino de História no Brasil, como a sequência cronológica do estudo (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), orientado por uma divisão política (Brasil Colonial, Imperial e Republicano).

É muito importante ressaltar que nenhuma outra disciplina desperta tanta vigilância e intervenção quanto a História. Isso demonstra sua importância para o poder. Ela é apontada como a disciplina responsável pela formação política dos estudantes além de contribuir para a formação da identidade nacional.

No centro dessa discussão, mesmo que não seja citada a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. É nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar. (ABUD, 2017, p. 15).

A organização da BNCC é, portanto, um retorno à pedagogia das competências que visa o bom desempenho nas avaliações de larga escala ou o adestramento específico para as necessidades do setor produtivo. Infelizmente, a escola, na sociedade capitalista neoliberal em

que vivemos, tem sido utilizada como instrumento para legitimar a reprodução do capital, tornando o indivíduo economicamente útil e socialmente dócil. Enquanto isso, a educação está sendo oferecida como uma mercadoria qualquer ao setor empresarial, principal interessado no projeto de Estado Mínimo.

PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA (PCEMPB)

No contexto da Paraíba, conforme os dados do Censo Escolar realizado no ano de 2018, o Estado possui 621 escolas que ofertam Ensino Médio, sendo 18 escolas pertencentes à rede pública federal, 436 escolas à rede pública estadual, 4 escolas às redes públicas municipais e 163 escolas à rede privada. Além disso, 93% destas escolas estão localizadas em áreas urbanas e 7% em áreas rurais. Na Paraíba estão matriculados cerca de 126.057 estudantes no Ensino Médio, sendo 105.970 na rede estadual de ensino, o que corresponde a 85% das matrículas de adolescentes, jovens e adultos. (PARAÍBA, 2020, p. 22).

A BNCC não determinou o detalhamento das programações das disciplinas em cada série do Ensino Médio. Por isso, cada Estado produziu sua própria proposta curricular. A Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação da Paraíba apresentaram a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (PCEMPB) das escolas públicas e privadas das redes estadual e municipal do território paraibano em 17 de dezembro de 2020.

A construção do PCEMPB seguiu várias etapas ao longo de dois anos, incluindo consultas públicas, acatando contribuições da comunidade escolar e foi redigida por professores da rede estadual de ensino do Ensino Médio. Ela é um documento aberto a ser complementada pelos sistemas de ensino público e privado através dos seus currículos, propostas pedagógicas e planos de aulas.

Nos novos moldes, a organização da oferta do Ensino Médio no Estado da Paraíba conta com quatro estruturas: Ensino Regular, com 3.000 horas anuais; Ensino Integral, com 3.600 horas anuais; Ensino Técnico Integral, com 4.200 horas anuais e; Ensino Regular Técnico e Profissional, com 3.000 horas anuais. (PARAÍBA, 2020, p. 42).

Nesse documento, o ensino do componente curricular História é visto como ciência, com procedimentos, metodologias e objetivos específicos adequados às demandas da educação básica. Além disso, o estudo da História é considerado uma prática social, com tomada de posição e aquisição de sentido na sociedade.

A PCEMPB destaca que “o objetivo precípua do currículo de História é possibilitar ferramentas por meio das quais o estudante possa se reconhecer na sua historicidade, como

autor e sujeito histórico, fortalecendo-se na sua construção identitária e posicionando-se, de forma crítica, no mundo.” (PARAÍBA, 2020, p. 398).

Além disso, enfatiza a compreensão e o uso de fontes históricas como objetivo de aprendizagem, a necessidade de estímulo à alfabetização e ao letramento científico em todas as séries e o debate sobre patrimônio histórico com a consequente educação patrimonial. Para atingir esse objetivo, a investigação e o letramento científico são fundamentais para a promoção de pensamentos reflexivos e críticos respeitando os Direitos Humanos.

Para que consigamos nos libertar de uma perspectiva puramente conteudista, é fundamental que haja um processo de escuta e diálogo, em um movimento compartilhado, entre professores e estudantes, de construção de conhecimento e de consciência histórica. A aproximação dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem com as múltiplas realidades dos estudantes é uma premissa necessária, que possibilita dar voz às histórias das pessoas e do lugar. A sua história, a história das nossas comunidades, nossos saberes e tradições são patrimônio. Dessa forma, culturas, saberes, práticas e tradições passam a ser atribuídos de novos significados e a figurar na aprendizagem escolar. (PARAÍBA, 2020, p. 399).

Finalmente, apresenta a “Organização Curricular de História” dividida em três quadros, um para cada série. É importante destacar que os objetivos da aprendizagem e os objetos de conhecimento estão organizados ao redor das seis Unidades Temáticas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a saber: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Natureza, Sociedade e Indivíduo; Cultura, Identidade e Ética; Tecnologia e Criatividade; Política e Trabalho.

No tocante ao recorte temporal, o quadro da 1ª série aborda da Pré-História ao Medievo; o quadro da 2ª série trata da Modernidade; e, por sua vez, o quadro da 3ª série destaca a Contemporaneidade, do século XIX ao século XXI. Enfim, o mesmo ensino de história universal praticado há décadas no Brasil.

No entanto, o que merece realce do ponto de vista da crítica da ideologia que atravessa o documento BNCC, e que encontra respaldo na defesa e proposição de um ensino de história lastreado na concepção de história como sucessão de fatos, é o que se argumenta a seguir. Tal concepção remonta às formulações dos primeiros historiadores e teóricos que erigiram a história como disciplina acadêmica, nas primeiras décadas do século XIX, proponentes de uma “história científica”. [...] A história da disciplina histórica nos últimos 150 confunde-se com o enfretamento dessa visão do papel do historiador como coletor de fatos, sujeito passivo do conhecimento histórico e a proposição de que tal visão é utópica, impraticável. Ao contrário, cabe ao profissional de história (o historiador, mas também o professor de história) criticar, posicionar-se ante a história, sendo-lhe mesmo impossível despir-se dos valores, posições e interesses, enfim, de toda humanidade que o constitui. (MALERBA, 2017).

Esse retrocesso em nossa disciplina não ocorreu por desconhecimento de quem escreveu o documento, mas por fazer parte de um projeto político conservador que defende a neutralidade da educação. Caso contrário, o professor crítico poderia ser acusado de “doutrinador”, sob fiscalização constante dos partidários do movimento reacionário “Escola sem Partido”.

PROPOSTA INVESTIGATIVA: UMA METODOLOGIA ATIVA

As metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 22).

Elas são facilmente adaptáveis e aplicáveis a diferentes contextos, como escolas e universidades, e os resultados de variadas aplicações têm sido investigados e compartilhados. Com isso, possibilitam que importantes inovações sejam implementadas por criarem uma ponte que conecta os conhecimentos teóricos a contextos de aplicação reais.

As metodologias ativas são compostas de dois aspectos fundamentais: ação e reflexão. O estudante atribui significado ao que aprende quando associa novas informações aos conceitos já apreendidos.

Neste sentido, propus para os meus alunos do Ensino Médio, uma atividade denominada “Proposta Investigativa” ao término de um conjunto de habilidades e competências relacionadas a um assunto como “Contradições na Independência do Brasil (1822)”. Ao realizar essa atividade proposta, os estudantes faziam uso do método regressivo, no qual temas do presente condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado. (BLOCH, 2004, p. 65).

Os alunos deveriam pesquisar utilizando diversas fontes como livros didáticos ou publicações na internet. A única orientação dada era quanto à citação das fontes, para que pudessemos depois problematizar a confiabilidade nas mesmas, principalmente nesses tempos de fake news em que vivemos.

A produção textual deveria ser manuscrita como um texto dissertativo, no estilo das redações realizadas durante o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os resultados eram bem diversificados e traziam mais questionamentos e reflexões. Também servia como uma

prévia avaliação da aprendizagem, a fim de verificar naturalmente, se as habilidades foram desenvolvidas.

Um dos pontos mais interessantes nesse processo investigativo protagonizado pelos educandos é vê-los aplicando os métodos de pesquisa dos historiadores, buscando, comparando, interrogando e analisando documentos históricos. Isso permite que eles compreendam melhor alguns questionamentos básicos, a saber: Para que aprender isso? Como podemos afirmar isso? Em que isso servirá para minha vida?

Nesse sentido, é bem pertinente e sugestivo o seguinte comentário “Todo livro de história digno desse nome deveria comportar um capítulo ou, caso se prefira, inserida nos pontos de inflexão da exposição, uma série de parágrafos que se intitulariam algo como: ‘Como posso saber o que vou lhes dizer?’” (BLOCH, 2004, p. 83).

A partir do momento em que o processo de conhecimento é refletido e encaminhado a partir da perspectiva de uma prática social, é possível para os educandos compreender, usufruir e transformar a realidade de uma forma crítica, ativa e protagonista, ampliando sua consciência histórica.

MODELO DE PROPOSTA INVESTIGATIVA

A partir da leitura dos documentos históricos e com base nos conhecimentos históricos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo com, no máximo, trinta linhas, em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Contradições na Independência do Brasil (1822)”. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

VISÕES DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Documento 1:

A emancipação política realizada pelas categorias dominantes interessadas em assegurar a preservação da ordem estabelecida não ultrapassaria seus próprios limites. A ordem econômica seria preservada, a escravidão mantida. A nação independente continuaria subordinada à economia colonial, passando do domínio português à tutela britânica. A fachada liberal construída pela elite europeizada ocultava a miséria e escravidão da maioria dos habitantes do país. (COSTA, 1968, p. 139).

Documento 2:

A Independência foi um processo revolucionário e por duas razões básicas. A primeira porque quebrou em definitivo a ligação política com Portugal. E a segunda porque, através de um conflito armado no interior da sociedade brasileira, promoveu a formação de um novo governo no Brasil, sustentado por uma Constituição que definiu com clareza quais eram os cidadãos e quem eram os não cidadãos, aqueles que estariam, portanto, excluídos do exercício da política. (OLIVEIRA, 1995, p. 78).

IMAGEM 1: PINTURA “INDEPENDÊNCIA OU MORTE” (1888) DE PEDRO AMÉRICO



Fonte: <http://www.mp.usp.br/acervo>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmamos nosso posicionamento contrário tanto à Lei nº 13.415, quanto à BNCC imposta em 2018. Enquanto a primeira serve ao projeto neoliberal da classe dominante, a segunda não apresenta alternativas propícias para melhorias educacionais.

Precisamos continuar na luta por uma educação crítica e libertadora e por uma escola revolucionária e transformadora que leve ciência aos estudantes a fim de possam compreender melhor a realidade e vislumbrar a mudança.

“Portanto, guiados pela pedagogia histórico-crítica, é imperativo organizar na forma da resistência ativa a luta contra as medidas do governo e especificamente contra a ‘escola sem partido’ e contra tudo o que ela representa.” (SAVIANI, 2019, p. 344). Nós, professores, precisamos estar cientes dos interesses escusos por traz dessas contrarreformas, para combater esses projetos que colocam qualquer um com “notório saber” no mesmo nível dos educadores que passaram anos em uma universidade estudando e aprendendo as teorias da educação e os fundamentos científicos de sua disciplina.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, Pedro. Independência ou Morte. 1888. **Pintura**, óleo sobre tela, 4,6m x 7,6m. Fonte: <<http://www.mp.usp.br/acervo>>. Acesso em: 09/07/2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-26.

BRASIL. **Lei n° 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 09/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 09/07/2021.

COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em perspectiva**. São Paulo: Difel, 1968.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731>> Acesso em: 09/07/2021.

MALERBA, Jurandir. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. In: **Café História**. Publicado em 10/04/2017. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 09/07/2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?lang=pt>. Acesso em: 09/07/2021.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. **A Independência e a construção do Império**. São Paulo: Atual, 1995.

PARAÍBA. Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. João Pessoa, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>>. Acesso em: 09/07/2021.

PONCIANO, Jéssica Kurak; CASTANGE, Ronaldo Desiderio; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. A "Base Nacional Comum Curricular" e a lei nº 13.415/2017: educação dos jovens brasileiros de volta aos “anos de chumbo”. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35824>> Acesso em: 09/07/2021.

SALA, Mauro; PIOLLI, Evaldo. “Itinerário técnico e profissional na reforma do ensino médio paulista: dualidade e dualidade da dualidade.” **Ideias de Esquerda**, Semanário 09/08/2020. Disponível em: < <https://www.esquerdadiario.com.br/Itinerario-tecnico-e-profissional-na-reforma-do-ensino-medio-paulista-dualidade-e-dualidade-da> >. Acesso em 09/07/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado em Ensino). 2020. 147 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2020.