ReGeo ISSN: 2177-3246

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE HISTÓRIA NA VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO DOM ALANO EM PALMAS-TOCANTINS

EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES: THE NEW HIGH SCHOOL AND HISTORY TEACHING IN THE EXPERIENCE OF STUDENTS AT COLÉGIO DOM ALANO IN PALMAS, TOCANTINS

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES: LA NUEVA EDUCACIÓN MEDIA Y LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN LA VIVENCIA DE LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO DOM ALANO EN PALMAS-TOCANTINS

https://doi.org/10.56238/revgeov17n11-067

Data de submissão: 14/10/2026 **Data de publicação:** 14/11/2026

Maria de Lourdes Leoncio Macedo
Estudante de pós doutoramento, Doutora em Educação, Mestre em Educação, Graduada em História e Pedagogia
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: malutocantins@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2352-0116

Leopoldino Vieira Neto
PhD in Science in Education, Mestre em Engenharia de Produção
Instituição: Flórida University USA
E-mail: leovine@fu-usa.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1477-4352

Jocyleia Santana dos Santos
Pós-doutora em Educação, Doutora em História, Mestre em História
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: jocyleiasantana@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2335-121X

RESUMO
O estudo que apresentamos foi realizado entre agosto e setembro de 2026 com 71 estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday, localizado em Palmas, estado do Tocantins. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise qualitativa dos dados, e com aplicação de um questionário, e corresponde ao estudo de pós doutorado realizado na FUUSA Universty. O estudo busca responder à seguinte questão problema: Como os estudantes do novo ensino médio do Colégio E. Dom Alano, vivenciam o novo ensino médio e o ensino de história? Teve por objetivo analisar a partir da interpretação dos estudantes, se houve melhorias no processo de oferta de ensino do componente de história na proposta do novo ensino médio. A análise baseia-se na triangulação de métodos. Conclui-se que os 71 estudantes do Colégio Dom Alano valorizam o ensino de história, consideram que o NEM possui muitos projetos, mas oferece pouco preparo para o vestibular, embora almejem uma profissão.

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

ABSTRACT
The study presented here was conducted between August and September 2026 with 71 third-year high school students from Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday, located in Palmas, Tocantins. It is a bibliographic and documentary study involving qualitative data analysis and the administration of a questionnaire; it corresponds to postdoctoral research carried out at FUUSA University. The study seeks to answer the following research question: How do students in the "New High School" (NEM) program at Colégio Dom Alano experience the new high school model and history education? Its objective was to analyze, based on student interpretations, whether there have been improvements in the delivery of history instruction under the New High School proposal. The analysis relies on methodological triangulation. The study concludes that the 71 students at Colégio Dom Alano value history education and consider that the NEM program involves many projects but offers little preparation for university entrance exams, even though they aspire to pursue a profession.

Keywords: Educational Public Policies. New High School (NEM). History Education.

RESUMEN
El estudio que presentamos fue realizado entre agosto y septiembre de 2026 con 71 estudiantes del 3º año de la escuela secundaria del Colegio Estatal Dom Alano Marie Du Noday, ubicado en Palmas, estado de Tocantins. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, con análisis cualitativo de los datos, y con aplicación de un cuestionario, y corresponde al estudio de posdoctorado realizado en la FUUSA University. El estudio busca responder a la siguiente pregunta problema: ¿Cómo los estudiantes de la nueva escuela secundaria del Colegio E. Dom Alano, vivencian la nueva escuela secundaria y la enseñanza de historia? Tuvo por objetivo analizar a partir de la interpretación de los estudiantes, si hubo mejoras en el proceso de oferta de enseñanza del componente de historia en la propuesta de la nueva escuela secundaria. El análisis se basa en la triangulación de métodos. Se concluye que los 71 estudiantes del Colegio Dom Alano valoran la enseñanza de historia, consideran que la NES posee muchos proyectos, pero ofrece poco preparado para el examen de ingreso a la universidad, aunque aspiren a una profesión.

Palabras clave: Políticas Públicas Educativas. Nueva Escuela Secundaria. Enseñanza de Historia.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada em Palmas, no estado do Tocantins, Brasil, constitui a conclusão de um estudo de pós doutoramento realizado na F.U.U.S.A - Universty, localizada na Flórida, Estados Unidos, sob a supervisão do prof. PHD Leopoldino Vieira Neto. Teve por objetivo analisar a partir da interpretação de estudantes, se houve melhorias no processo de oferta e ensino do componente de história na proposta do novo ensino médio.

No estudo de doutorado, defendido em 2025 pelo Programa Educanorte da Universidade Federal do Tocantins, trouxemos discussões sobre esta temática, ouvindo os professores sobre o Novo Ensino Médio e o ensino de História em três municípios do estado do Tocantins, e neste momento, buscamos a compreensão dos estudantes, uma vez que eles vivenciam o tema no dia a dia da escola.

Para subsidiar o estudo, metodologicamente, buscamos a triangulação para realizar as discussões e análise dos dados coletados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, o que exige um trabalho mais intensivo de campo, no referido estudo, o Colégio Dom Alano Marie Du Noday da rede estadual, e os participantes são estudantes do 3º ano do ensino médio do componente curricular de história, 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. Essa abordagem não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, haja vista que o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave (Gatti; André, 2010).

Do ponto de vista de sua natureza, a pesquisa 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, e seu propósito é oferecer subsídios para a compreensão do tema investigado, possibilitando sua definição e delineamento.

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

Em relação à pesquisa bibliográfica, como o próprio indica, utiliza-se 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).

Em se tratando da triangulação de métodos, a articulação entre dados empíricos e autores que tratam da temática estudada e a análise de conjuntura configuram-se 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".

O estudo que apresentamos foi realizado em 2026 com estudantes do Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday, localizado em Palmas, estado do Tocantins, é uma unidade de ensino que

oferta o novo ensino médio, e atende nos três turnos, com um total de mais de 700 estudantes matriculados.

Segundo Macedo *et al* (2025), o Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday foi instituído como escola por meio da Lei de criação nº 311/91, de 30 de outubro de 1991, sendo autorizado, inicialmente, a ofertar apenas o ensino fundamental (1ª a 4ª série) e, somente em 12 de dezembro de 1997, tornou-se Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday em virtude da implantação do Ensino Médio.

Seu nome foi escolhido em homenagem a Dom Alano, o Conde Du Noday, filho da nobreza francesa que se estabeleceu no Brasil, fixando residência no Rio de Janeiro. Em 1936, Dom Alano foi para o interior goiano como Bispo Diocesano de Porto Nacional, onde fundou vários colégios e dedicou-se à educação juvenil. Além de todo o seu trabalho educativo, dedicou-se também à saúde e à causa dos mais carentes da sociedade (Macedo, *et al*, 2025).

O estudo busca responder a seguinte questão problema: Como os estudantes do ensino médio do Colégio E. Dom Alano, avaliam o novo ensino médio e o ensino de história?

Visando responder aos objetivos, o estudo está organizado da seguinte forma: uma subseção sobre políticas públicas educacionais para o novo ensino médio (NEM), e o ensino de história, com a participação dos estudantes, seguida das considerações finais e das referências.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O NOVO ENSINO MÉDIO

A palavra política, etimologicamente, segundo Veschi (2020), tem origem no termo latino *politĭcus*, 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.

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).

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 apresenta uma reflexão sobre a situação educacional do Brasil e afirma que nosso país, historicamente, sempre deixou parte da população fora do processo educacional. Desde a colonização, houve a exclusão dos mais pobres do processo, vítimas da influência de uma educação eurocêntrica, ou seja, as políticas excludentes tiveram grande permanência no Brasil. Nesse sentido, em que pese o caráter excludente das políticas públicas implementadas, percebemos, em algumas leis educacionais brasileiras, o reforço da exclusão, ora de forma velada, ora explícita.

Um exemplo da assertiva acima está na nossa BNCC, a Base Nacional Comum Curricular. É possível perceber por parte de órgãos do governo a afirmação de que, na época de sua concepção e implementação, houve ampla participação por parte dos professores, algo que não é verdade e implicou num prejuízo para o ensino de História. Esse contraponto pode ser verificado nas diversas discursões realizados pela ANPUH, seja nos anais dos eventos regionais e nacionais, seja nas publicações de seus associados.

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 Associação Nacional de História (ANPUH), evidenciam os posicionamentos firmes da Associação diante de ações que afetam a História e sua representação na sociedade brasileira. Apresentamos, a seguir, as notas de repúdio da Associação, que nos dão base para muitas reflexões.

Quadro 1. 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 pseudo filósofo 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 n° 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 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, Macedo (2025).

As notas de repúdio apresentadas no quadro 1 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 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.

Em relação às tomadas de decisão da Secretaria da Educação – SEDUC-TO, apresenta-se a linha do tempo, conforme a Figura 1, seguida das explicitações.

Figura 1. Infográfico da base legal das mudanças no NEM



Fonte: Gerência do Ensino Médio (SEDUC) 2026.

A Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, altera a LDB visando reorganizar o currículo do ensino médio, sendo que o currículo deve ser composto por formação geral básica e por itinerários formativos, estes com carga horária mínima de 600 horas, exceto em relação à oferta da EPT.

A Resolução CNE/CEB n. 2, de 13 de novembro de 2024, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabeleceu princípios, objetivos e a organização curricular do Ensino Médio, articulados entre a Formação Geral Básica (BNCC) e os Itinerários Formativos — de Aprofundamento e de Formação Técnica e Profissional. A Resolução define Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA) como "percursos educacionais estruturados, de livre escolha dos estudantes, que permitem o aprofundamento de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento em uma ou em mais áreas do conhecimento" (Brasil, 2024b, p.5). Define que devem ser desenvolvidos por meio de Projetos Integradores (PI) que promovam tratamento interdisciplinar, investigação científica e tecnológica e intervenções sociais, empregando metodologias diversificadas e contextualizadas.

A resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025, instituiu os Parâmetros Nacionais para a oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs) no Ensino Médio, definindo propósitos, princípios, arquitetura curricular, orientações pedagógicas e condições para a implementação em todo o território nacional.

Apesar de as mudanças descritas terem sido fruto de reivindicações de entidades ligadas à educação e dos próprios estudantes, ocorridas em todo o Brasil após a implementação da reforma, identifica-se nas repostas dos estudantes pesquisados no Colégio Dom Alano, ainda consideram que a oferta do NEM, após a reformulação, é insuficiente, especialmente para aqueles que desejam cursar uma universidade, mas trata-se de questão a ser aprofundada em pesquisas futura. A seguir, discutimos, com base em autores, sobre o ensino de história, articulando essa discussão à análise dos 71 estudantes que participaram da pesquisa.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA

Ensinar História é acreditar no poder transformador do conhecimento produzido por este componente curricular. Não por mera conveniência, mas por entender o ensino de História como uma possibilidade de conhecer o mundo e modificá-lo. É a chave para saber de si e de suas origens, refletir sobre o mundo e sobre 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. Esses sujeitos, inseridos em contextos vários, forjaram, na História, 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 respaldo 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 para o ensino de História estão presentes nas leis, decretos e normativas formulados como políticas públicas voltadas para esse componente, mas nem sempre se concretizam na prática. Muitas vezes, algumas dessas normas 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 2. 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.
2024	LEI Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024- Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio.

Fonte: MEC, 2026. Criado pela autora

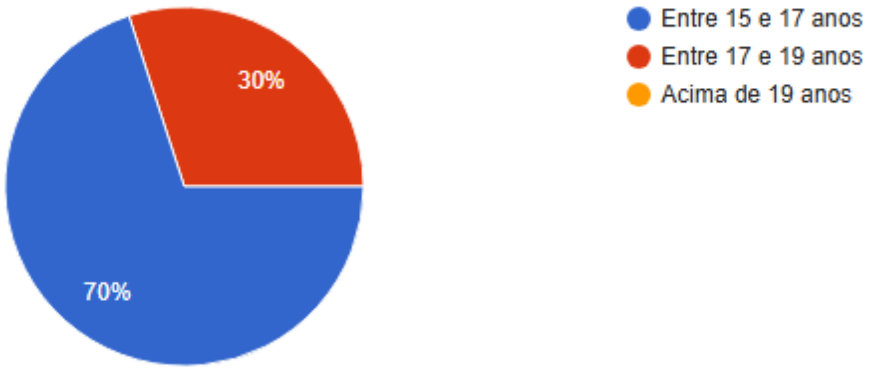
O Quadro 2 apresenta as políticas públicas educacionais, listando documentos que subsidiaram o ensino de História no Brasil, com foco no ensino médio. No entanto, a mais impactante para o ensino de História parece ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, 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 2, pode fortalecer o debate e embasar as análises que serão desenvolvidas a partir da pesquisa de campo realizada no Colégio Dom Alano.

A seguir, apresentamos as análises sobre o novo ensino médio e o ensino de história a partir da interpretação dos estudantes do Colégio Dom Alano, totalizando 71 participantes da pesquisa.

Conforme demonstra a Figura 2, 70% dos estudantes que participaram da pesquisa têm entre 15 e 17 anos de idade, faixa etária correspondente ao ensino médio

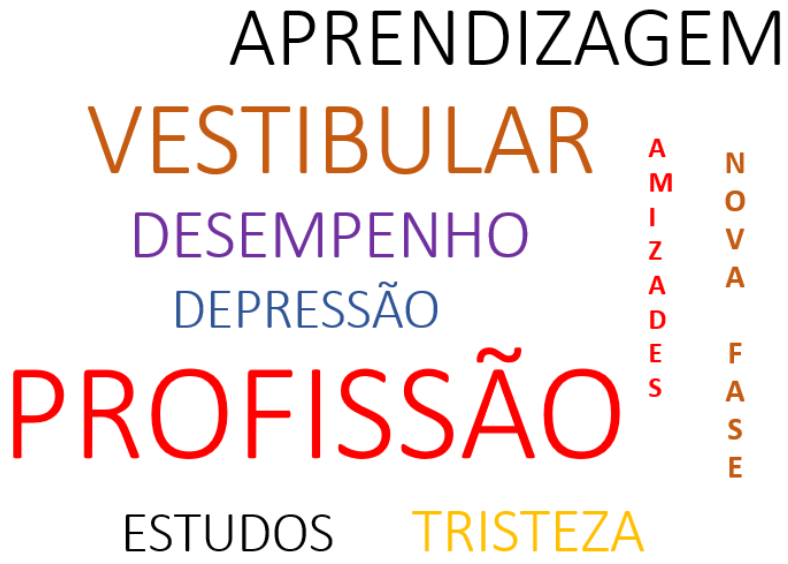
Figura 2. Idade dos participantes



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Ao solicitar que os estudantes destacassem uma palavra que expressasse o que significa estar no Ensino Médio, formou-se uma nuvem de palavras muito interessante, a maioria das palavras expressam sentimentos bons sobre estar cursando o ensino médio, e demonstram amadurecimento, crescimento e busca de uma profissão. As palavras em destaque são:

Figura 3. Nuvem de palavras

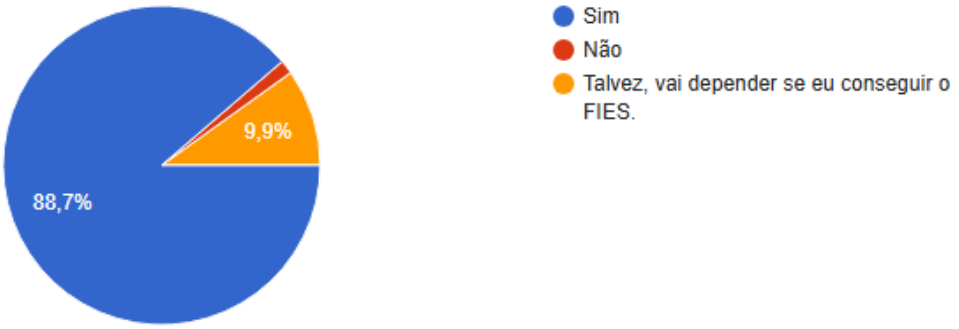


Fonte: dados da pesquisa (2026).

Questionou-se se os estudantes – Conhecem o termo: Novo Ensino Médio, e as respostas, cruzadas com a nuvem de palavras apresentada anteriormente, confirmam o desejo da maioria dos

estudantes, pois apenas 1,4% não pretendem fazer vestibular nem cursar uma universidade; 9,9% indicam que dependem muito do financiamento educacional; e a grande maioria, 88,7%, deseja cursar uma universidade.

Figura 4. Conhecem o termo: Novo Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Foi questionado se os estudantes conhecem o significado do termo: Novo Ensino Médio, e um número considerável respondeu que não possui esse conhecimento, no entanto, outros responderam de forma crítica e teceram comentários interessantes sobre o NEM. Em relação ao que possuem pouco conhecimento, é um indicativo de que as escolas precisam discutir o tema, realizar atividades e propor redações a respeito, pois isso pode estimulá-los a ler sobre para poder produzir. Destacamos as respostas dos estudantes, identificando-os por letras do alfabeto:

O estudante A, afirma que é "Uma proposta que aumenta o nosso tempo de estudar", o destaque efetuado pelo estudante possui sentido, pois a proposta do NEM ampliou a carga horária do tempo de estudo e permanência na escola (Lei nº 14.945). O estudante B afirma: "Sim, é uma proposta que faz com que a carga horária escolar aumente, com poucos benefícios para o aluno." A resposta do estudante, vem impregnada de julgamento, ele não percebe melhorias educacionais na oferta do Novo Ensino Médio, tema que necessita de pesquisas e análises.

O estudante C, "E uma reforma no nosso sistema de ensino que buscou modernizar as metodologias." Surge a dúvida se ele compreende sobre as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas. O estudante D afirma: "É uma proposta de integração da vida real e os conteúdos estudados", seguido pelo estudante E, que destaca, "Penso que é um novo método de deixar o ensino médio disponível para todos".

O estudante F afirma que "É a atual reformulação da organização curricular e da distribuição de carga horária dos três anos finais da educação básica", e o estudante G acrescenta análise, "Penso

que falam muito em mudança, mas não nos ofertam tantas mudanças assim". O estudante H diz "Sei que é um aumento da carga horária atual", e o estudante I, reafirma o que outros já destacaram: "Penso que há muitos projetos dentro no novo ensino médio, mas pouco aprendizado, especialmente para quem deseja passar no vestibular". Esta e outras falas reforçam uma das questões levantadas pelos estudantes, destacadas na nuvem de palavras, muitos conteúdos e projetos no ensino médio, mas de pouca consistência no ensino, especialmente para quem almeja ingressar em uma universidade pública e concorrida.

De uma forma simples, os estudantes, talvez sem conhecimento teórico sobre o tema, expressam a ideia de que o campo do currículo é, portanto, um território de disputas relacionadas a políticas públicas e no qual não apenas os teóricos do currículo se pronunciam, de alguma maneira, a sociedade civil e o setor empresarial e industrial também participam do debate. "Contudo, uma configuração revela-se cada vez mais nítida: a influência da iniciativa privada nos processos decisórios de políticas públicas" (Lima Verde, 2015, p. 79).

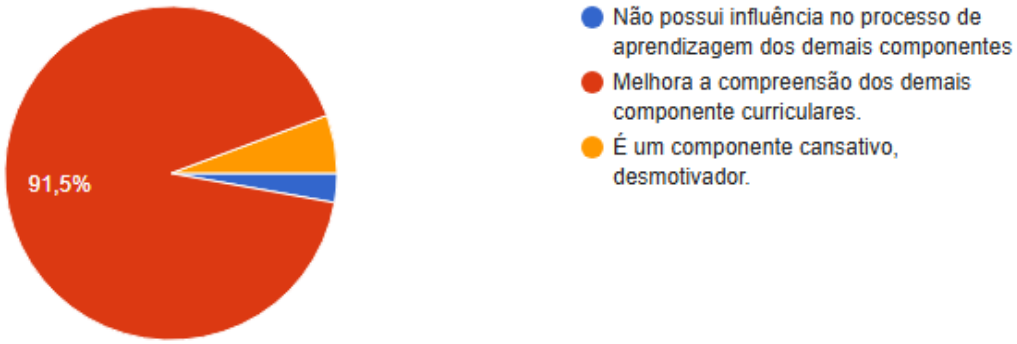
Trata-se da onda neoliberal, a partir da década de 1990, na qual ganham espaço os reformadores empresariais, como afirma Freitas (2014). Assim é que falar de currículo é tratar de interesses distintos e conflitantes.

A BNCC se configura como um documento normativo para a Educação Básica. A sua escrita possui relação com: grupos empresariais, organismos internacionais, além de documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o PNE. As alterações presentes na versão homologada da Base chegam a redirecionar a perspectiva formativa dos sujeitos, principalmente no Ensino Médio. (Ferretti, 2018; Mendes, 2020).

Em relação ao componente curricular de história, foi questionado o seu papel no processo de aprendizagem e, dentre as alternativas, 91,5% dos estudantes consideram que o ensino de história melhora a compreensão dos demais componentes curriculares; 5,5% consideram que é um componente cansativo e desmotivador; e 2,8% acreditam que a história não possui influência na aprendizagem dos demais componentes curriculares. Infelizmente, só os gestores não percebem o papel do ensino de história, pois a cada reformulação das Leis e normas em relação ao NEM, menos valorizam esse componente curricular de história.

Portanto, os estudantes do 3º ano do ensino médio compreendem o ensino de história como relevante e muito importante no processo de aprendizagem, ou seja, esse componente constrói conhecimento, amplia a visão, melhora os conhecimentos e os prepara para novas possibilidades no processo de aprendizagem.

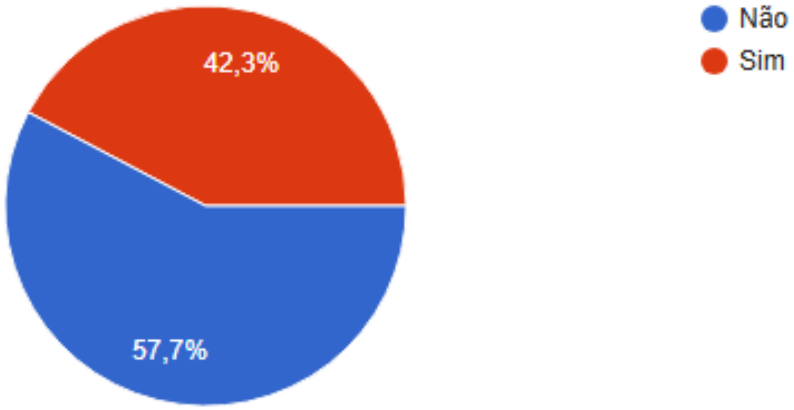
Figura 5. Ensino de História e a aprendizagem dos demais componentes



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os estudantes foram questionados sobre o papel dos projetos integradores, e as respostas estão apresentadas na Figura 6. Um total de 57,7% dos estudantes pesquisados no Colégio Dom Alano respondeu que os projetos integradores não auxiliam na compreensão do componente de história, enquanto 42,3% afirmaram que auxiliam nessa compreensão.

Figura 6. Projetos Integradores



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

No Tocantins, os projetos integradores são componentes curriculares estratégicos dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs) do Ensino Médio, criados para unir diferentes áreas do conhecimento na solução de problemas reais. Eles podem ser desenvolvidos em três grandes frentes, sendo a primeira a interdisciplinaridade: conecta saberes de duas áreas do conhecimento combinadas (por exemplo, Ciências da Natureza com Matemática, ou Linguagens com Ciências Humanas).

A segunda é o protagonismo do estudante, que estimula a autonomia, a pesquisa e a colaboração para que o aluno participe ativamente da construção do aprendizado. A terceira é a organização

semestral, na qual os projetos são divididos em etapas (como o Projeto Integrador 1 e o Projeto Integrador 2), com duração semestral ou ao longo dos anos da etapa escolar.

Foi questionado aos estudantes, quais as sugestões de mudanças que fariam sobre o Novo Ensino Médio. Cerca de 30% das respostas indicam a retirada do projeto integrador, outros 40% afirmam que o NEM deveria focar no conteúdo para o vestibular. As demais porcentagens de respostas sugerem mudanças tais como: melhorar o lanche, melhorar o espaço e livros na biblioteca, aumentar o número de aulas de história e geografia, mais e melhores materiais pedagógicos, ampliar o uso e acesso à tecnologia e melhorar a qualidade das aulas.

4 CONSIDERAÇÕES

Os dados do estudo constituem elementos de gestão, que podem subsidiar o repensar das ações pedagógicas no âmbito de unidade de ensino, do componente curricular, e das ações dentro do Projeto Político-Pedagógico, podem orientar professores, gestores e coordenadores pedagógicos, e orientadores educacionais a observarem os problemas educacionais que os estudantes estão levantando no Novo Ensino Médio e no Colégio Dom Alano. São elementos fundamentais que podem ser discutidos e reverberar em ações pedagógicas de sucesso.

Quando uma pesquisa, mesmo em pequena escala, ouve os estudantes, eles respondem com muita sinceridade, e suas respostas devem receber o devido valor. Enquanto pesquisadora e professora do componente de história, continuo afirmando o que os estudantes reforçam, a falta de valorização do componente de história e a criação de inúmeros projetos dentro do NEM que têm trazido exaustão para os professores e produzido poucos resultados acadêmicos.

Juntamente com os estudantes participantes da pesquisa, concluo pela necessidade de valorizar o ensino de história, uma vez que ele oportuniza um novo olhar para 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.

O Novo Ensino Médio foi uma reforma tão esperada, conforme destacado no Quadro 2. No entanto, estamos há praticamente nove anos da reforma, e ainda não conseguimos perceber mudanças significativas que apontem para uma melhoria na qualidade do ensino e da própria educação ofertada por esta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

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.

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.

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

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

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018a. 58 p. Disponível em: Senado Federal – LDB, 2. ed.. Acesso em: 16 set. 2026. A edição oficial do Senado confirma a 2ª edição, Brasília, 2018, com 58 páginas.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular – MEC. Acesso em: 16 set. 2026. O portal oficial do MEC disponibiliza a BNCC e identifica o documento como referência normativa da Educação Básica.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: Lei nº 14.945/2024 – Planalto. Acesso em: 16 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 48, 14 nov. 2024b. Disponível em: Resolução CNE/CEB nº 2/2024 – Diário Oficial da União. Acesso em: 16 set. 2026. O DOU confirma a publicação na edição 221, seção 1, página 48.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025. Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento – IFAs no Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 88, p. 36, 13 maio 2025. Disponível em: Resolução CNE/CEB nº 4/2025 – Diário Oficial da União. Acesso em: 16 set. 2026

FLICK, Uwe. Triangulation. In: OELERICH, Gertrud; OTTO, Hans-Uwe (org.). Empirische Forschung und Soziale Arbeit: ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. p. 323-328. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_23

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.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028.

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.

GIL, Antônio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu; SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MALAQUIAS, Juaci Vitória; SILVA, Cláudio Felipe Ribeiro da. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 185-222.

LIMA VERDE, P. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. Revista Terceiro Incluído, Goiânia, v.5, n.1, 2015, p. 78-97, jan./ jun. 2015. DOI: https://doi.org/10.5216/teri.v5i1.36348.

MACEDO, Maria de Loudes Leoncio; CARVALHO, Isabella Cristina Aquino; PEREIRA, Jerse Vidal; SANTANA DOS SANTOS, Jocyleia. Museu pedagógico no Colégio Dom Alano Marie Du Noday em Palmas: apontamentos para uma reconstrução histórica. RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, Campinas, SP, v. 11, n. 00, p. e025013, 2025. DOI: 10.20888/ridphe_r.v11i00.20885. Disponível em: https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/20885. Acesso em: 17 agosto 2026.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. Revista Univap, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014. DOI: https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228. Disponível em: página do artigo na Revista Univap. Acesso em: 16 set. 2026.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDES, B. Ensino de História, Historiografia e Currículo de História. Revista TransVersos, Rio de Janeiro, n. 18, p. 107-128, abr/2020.

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

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.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

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.

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.

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

VESCHI, Benjamin. Etimologia das palavras.2020. Disponível em: https://etimologia.com.br/ Acesso em: 5 maio 2026.