

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: ENTRE A FORMAÇÃO CRÍTICA E AS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS

Iara Katielle Pereira da Silva¹
Charlane Moura da Silva²

RESUMO

A implementação do Novo Ensino Médio trouxe desafios complexos para o ensino de História, exigindo uma reavaliação crítica de suas práticas pedagógicas e objetivos formativos. A reforma curricular, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, tensiona a formação crítica tradicional da disciplina com as novas competências exigidas, gerando comprometimentos que demandam análises cuidadosas. A diminuição da carga horária específica da disciplina, trouxe a obrigatoriedade de abordagem de temas transversais que fragmentam a construção de narrativas históricas consistentes, essa fragmentação dificulta a construção de narrativas temporais, essenciais para o pensamento histórico. Além disso, a nova configuração curricular integra História com outras disciplinas da área de ciências humanas e sociais aplicadas, como Filosofia, Sociologia e Geografia, comprometendo sua autonomia e diluindo suas especificidades metodológicas. Ao analisar o referencial curricular de Alagoas (ReCAL) evidencia-se a complexidade das diretrizes e práticas educacionais ao enfatizar a organização dos conteúdos sem divisão cronológica clara, negligenciando os processos históricos estruturantes. Apesar da valorização da história local na formação dos estudantes o currículo alagoano não contempla eventos fundamentais como o Quebra de Xangô (1912) e a resistência negra no estado, essa lacuna compromete a formação de identidades coletivas e o enfrentamento de desigualdades históricas. Sobre a perspectiva desse referencial, o ensino de História enfrenta desafios, mas também apresenta potencialidades, especialmente ao explorar estratégias para engajar os alunos a tornar o aprendizado significativo a partir da realidade e história local.

Palavras-chave: Ensino interdisciplinar, Reforma curricular, Relações étnico-raciais, Desafios pedagógicos.

1. Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil tem vivenciado intensas transformações no campo educacional, impulsionadas por políticas públicas que, em grande medida, refletem reconfigurações mais amplas no cenário político, econômico e social. A educação

¹ Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, iara.katielleps@gmail.com;

² Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Biodiversidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, charlanesilva61@gmail.com;



básica, em especial o Ensino Médio, tornou-se um dos focos centrais dessas reformas, sendo alvo de reestruturações curriculares que evidenciam disputa de projeto de sociedade e juventude. Nesse contexto, a promulgação da lei de nº 13.415/2017, que instituiu o chamado Novo Ensino Médio, marcou uma inflexão significativa na organização da etapa final da educação básica brasileira, ao propor mudanças estruturais na carga horária, na formação geral básica e na introdução dos itinerários formativos.

2. Referencial Teórico

A construção do currículo escolar, em especial no ensino médio, é resultado do processo histórico, social e político que revelam projetos distintos de educação e de sociedade. A recente reestruturação curricular imposta pela reforma do ensino médio deve ser compreendida não apenas como uma política educacional isolada, mas como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração do papel da escola pública em contexto de avanço das lógicas neoliberais. Como destaca San Christian, (2000), o currículo é um campo de disputa onde se travavam embates entre diferentes visões sobre o conhecimento, a formação humana e os objetivos da educação.

O Novo Ensino Médio, acordado na lei nº 13.415/2017, expressa a ascensão de um modelo educacional pautado pelo desenvolvimento de competências e habilidades alinhados à produtividade e a empregabilidade, em detrimento de uma formação crítica ética e cidadã. Essa lógica é intensificada pela base nacional como curricular bncc, documento que reorganiza o conteúdo escolar sobre o formato prescritivo, fragmentado e altamente orientado por resultados mensuráveis de 2012 tais reformas têm aprofundado a técnica do trabalho docente e a mercantilização da educação, ao passo que eles fazia uma potencial formativo das disciplinas escolares, em especial aquelas das ciências humanas.

No campo específico do ensino de História, esse cenário se traduz na precarização do conteúdo histórico, muitas vezes substituído por temas transversais desconectados de uma lógica temporal e narrativa própria. Se esse Bittencourt (2009) e alerta para o risco da história perder suas especificidades como disciplina que contribui para a formação da consciência histórica, ao ser subordinada a abordagens genéricas ou projetos interdisciplinares sem densidade teórica nesse sentido, a autora defende que o ensino de história deve preservar seus fundamentos epistemológicos e didáticos, mesmo



quando integrado a propostas mais amplas de articulação curricular.

Essa preocupação também é compartilhada por Selva Guimarães (2014), que destaca o papel político da história no processo educativo, especialmente no que se refere à formação da identidade, da memória coletiva e da compreensão das desigualdades sociais. A autora argumenta que o esvaziamento do ensino histórico ameaça o direito dos estudantes de se reconhecerem como sujeitos históricos, capazes de interpretar criticamente a realidade e intervir nela. A valorização de uma história funcional, voltada apenas para resolução de problemas do cotidiano, representa, portanto, uma perda de densidade e de intencionalidade pedagógica.

No contexto alagoano, a aplicação da reforma curricular evidencia essas tendências. O referencial curricular do ensino médio de Alagoas reproduz os princípios da bncc e os adapta às diretrizes estaduais, mas não enfrenta de modo substantivo os desafios históricos da educação local, como a desigualdade de acesso, a precarização das escolas e a desvalorização do magistério. Conforme destaca Seffner (2010), a política curricular deve ser analisada em sua materialidade, considerando as condições concretas de sua implementação, os jeitos que a executam nesse contexto socioculturais em que se inserem.

Ao adaptar a lógica da flexibilização curricular e da autonomia dos estudantes, o novo ensino médio presume que todos os sujeitos escolares partem de condições semelhantes, ignorando as desigualdades estruturais que marcam o sistema educacional brasileiro. Segundo Pablo Gentili (1996), as reformas não liberais na educação não promovem a inclusão social, mais opera o mecanismo de exclusão mais sutis, a transferir para os indivíduos as responsabilidades pelo próprio sucesso ou fracasso escolar.

Neste mesmo sentido, Stephen Ball (2001), tá bom em compreender as reformas educacionais como instrumentos de governamentalidade, que reorganizam os sistemas de ensino a partir de critérios empresariais, de eficiência e de performatividade. A retórica da autonomia, da escolha e da competência oculta os dispositivos de controle e precarização que orientam as políticas curriculares contemporâneas assim o ensino de história, por sua natureza crítica e interpretativa e narrativa, acaba por representar um obstáculo a essa lógica e por isso, tem sido sistematicamente desvalorizado ou diluído.

Frente a esse panorama, é necessário reafirmar a importância da história como





secretaria de Estado da educação, é o principal documento normativo que orienta a implementação do novo ensino médio no estado. Alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o texto organiza o currículo em duas grandes partes: a formação geral básica, comum a todos os estudantes e os intermediários formativos, que devem ser oferecidos de forma flexível e diversificada pelas unidades escolares.

Na sessão dedicada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o documento enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades associadas à argumentação, análise crítica de fontes de compreensão de fenômenos sociais, políticos e culturais. No entanto, ao observar mais atentamente a estruturação da proposta, percebe-se uma série de reduções conceituais que afetam diretamente a disciplina de História.

Um primeiro ponto crítico diz respeito à diluição da história dentro da área, sem que garanta sua presença como componente obrigatório em todos os anos. A abordagem interdisciplinar, embora importante, não pode prescindir da especificidade epistemológica e metodológica da história, que envolve o trabalho como fonte, a noção de temporalidade, a interpretação dos processos sociais e a problematização das narrativas históricas. O documento, contudo, apresenta a história como uma dimensão assessoria, muitas vezes escondida até mais transversais que nesse caracterizam seu conteúdo específico.

Outro aspecto relevante é a ausência de uma abordagem mais profunda sobre a história local e regional. O referencial curricular pouco dialoga com os parâmetros históricos culturais e políticos de Alagoas desconsiderando a importância de um trabalho com referência próximas da realidade dos estudantes. A negligência de episódios como quebra de xangô de 1912, os movimentos negros alagoanos ou as dinâmicas urbanas e rurais do Estado contribui para o pagamento da memória coletiva e para a reprodução de um currículo desse contextualizado e hegemônico.

Além disso, a ênfase no desenvolvimento de competências genéricas, como "compreender problemas sociais" ou "elaborar argumentos com base em diferentes pontos de vista", embora legítimas, não substitui a necessidade de um conhecimento estruturado e crítico sobre o processo histórico. A história, quando reduzida a habilidades transversais, perde sua densidade política informativa, sendo esvaziada de um potencial de fomentar o pensamento crítico e a consciência histórica.



Outro elemento problemático é disparidade na apresentação dos itinerários formativos. Segundo o documento, pode variar conforme os recursos das escolas e os interesses da comunidade. Na prática, muitas escolas já registradas em ofertado apenas itinerários mínimos, frequentemente voltados à área de linguagem matemática, deixando as ciências humanas e, por consequência, a história à margem. Isso se aprofunda desigualdades educacionais e compromete o direito ao conhecimento histórico como parte da formação integral do estudante.

Outro elemento problemático é disparidade na apresentação dos itinerários formativos. Segundo o documento, pode variar conforme os recursos das escolas e os interesses da comunidade. Na prática, muitas escolas já registradas em ofertado apenas itinerários mínimos, frequentemente voltados à área de linguagem matemática, deixando as ciências humanas e, por consequência, a história à margem. Isso se aprofunda desigualdades educacionais e compromete o direito ao conhecimento histórico como parte da formação integral do estudante.

Por fim, o documento carece de diretrizes claras para a formação docente do novo modelo. A reconfiguração curricular exige dos professores competências interdisciplinares, e domínio tecnológico e capacidade de elaboração de projetos integradores. No entanto, não há garantia de políticas públicas de formação continuada que sustentem tais exigências, o que agrava a precarização do trabalho docente e limita a efetividade das mudanças propostas.

4. Análise e Discussão dos Resultados

A análise do referencial curricular do ensino médio de Alagoas, à luz do referencial teórico adotado, evidencia um conjunto de tensões estruturais e epistemológicas que atravessam o ensino de História na contemporaneidade, gravadas pela reconfiguração curricular promovida pelo novo ensino médio. Essas extensões não são apenas operacionais ou técnicas, mas expressam disputas de projeto educacional, envolvendo o papel da escola, o tipo de conhecimento que se deseja ensinar e os sujeitos que se pretende formar.

Uma das tensões mais evidentes estão relacionadas à descontinuidade da história como componente curricular estruturado, ao ser inserido como parte da área das ciências humanas e sociais aplicadas, sem a garantia de sua presença obrigatória em



todos os anos do ciclo, a história perde visibilidade e profundidade. Essa reconfiguração contraria princípios fundamentais da disciplina viva cuja natureza exige um percurso formativo longitudinal, que permita a construção de conceitos como temporalidade, causalidade, historicidade e múltiplas narrativas.

De acordo com Circe Bittencourt (2009) e Selva Guimarães (2010), o ensino de história deve garantir aos estudantes o acesso à pluralidade das experiências humanas no tempo, promovendo a reflexão crítica sobre o presente por meio da compreensão do passado. A fragmentação e a diluição da história em projetos interdisciplinares, como observado no documento alagoano, enfraquecem esse horizonte e esvaziam o potencial formativo da disciplina. Essa tendência é ainda mais grave em contexto de desigualdade social, como o de Alagoas, onde o currículo escolar é uma das poucas oportunidades de acesso a referências culturais diversas, a memória coletiva e a história da própria comunidade.

Outra tensão identificada refere-se a ênfase excessiva nas competências e habilidades de natureza genérica que, embora importantes, não substitui o papel do conhecimento sistematizado como discutido por Libânio (2012), adoção de currículos por competência, em nome da flexibilidade e da adequação ao mundo do trabalho, pode resultar na tecnificação da aprendizagem, com a redução do conhecimento escolar a um conjunto de ações instrumentais. No caso da história, isso se traduz em práticas pedagógicas voltadas para "resolver problemas do cotidiano" ou "compreender diferentes pontos de vista", mas sem o necessário embasamento teórico, metodológico e crítico.

A articulação entre essa lógica curricular e a restrição da carga horária destinada à formação geral básica também constitui um ponto de tensão. A menor presença da história no cotidiano escolar compromete a continuidade dos projetos pedagógicos e impede o aprofundamento dos temas históricos. As escolas públicas alagoanas, frequentemente marcadas pela carência de infraestrutura e por equipes pedagógicas reduzidas, essa limitação repercute diretamente na oferta real de itinerários formativos e no empobrecimento da formação dos estudantes.

Do ponto de vista da formação docente, o referencial curricular exige dos profissionais da educação uma atuação mais flexível, colaborativa e interdisciplinar, mas não oferece condições objetivas para isso. A ausência de políticas robustas de



formação continuada, de recursos pedagógicos e de tempo para planejamento interdisciplinar reforça a precarização do trabalho docente, como já denunciado por Stephen Ball (2001) e Pablo Gentili (1996) em suas análises das políticas educacionais neoliberais. Os professores são pressionados a cumprir metas e projetos, mas não são efetivamente incluídos no processo de construção curricular, o que limita sua autonomia pedagógica e enfraquece o compromisso com a formação crítica.

Os aspectos preocupantes identificados na análise são o pagamento da história e da cultura local/regional no documento curricular. Apesar de diretrizes nacionais e estaduais apontarem para valorização da diversidade cultural, o referencial de Alagoas pouco dialoga com a história do próprio estado, silenciando o episódios fundamentais como Quebra de Xangô de 1912, a resistência negra urbana, os movimentos sociais locais e o papel das culturas populares esse vazio curricular compromete o direito à memória e a identidade dos estudantes e contribuem para a reprodução de uma visão hegemônica e eletricista da história nacional.

Por fim, a retórica da "autonomia juvenil" e da escolha de itinerários presente no documento se mostra incompatível com a realidade das escolas públicas alagoanas, onde as opções são limitadas, as condições materiais são precárias e os sujeitos escolares enfrentam múltiplas vulnerabilidades sociais. Assim, a promessa de personalização e protagonismo juvenil amplamente difundida nos discursos oficiais, não se concretizam, resultando de lá na prática, tem restrição curricular e ampliação das desigualdades educacionais.

Dessa forma, a análise dos resultados revela que a implementação do novo ensino médio, tal como orientado pelo referencial curricular de Alagoas, compromete os fundamentos pedagógicos do ensino de história, reforçando dinâmicas excludentes e enfraquece o compromisso com a educação crítica, plural e democrática. Atenção entre a formação para o mundo do trabalho e a formação para a cidadania se materializa em um currículo que valoriza o desempenho, mas não necessariamente o pensamento histórico, a compreensão crítica da realidade ou o engajamento social.

5. Conclusão

Diante das tensões de modificadas no processo de implementação do novo ensino médio em Alagoas, em especial no que se refere a fragmentação da história, a



subordinação do conhecimento histórico a lógica das competências e ao enfraquecimento da forma crítica, torna urgente a construção de estratégias pedagógicas que tensionam os limites da reforma e reabilitem o ensino de história como prática emancipadora informativa.

Ainda que o cenário atual seja marcado por políticas educacionais de inspiração gerencialistas e mercadológicas, os espaços escolares não são campos neutros ou totalmente capturados. Conforme argumenta E.P. Thompson (1981), os sujeitos são historicamente situados, mas também capazes de agir dentro das estruturas isso significa que professores, estudantes e comunidades escolares podem, e têm, protagonizado formas de resistência cotidiana, construindo práticas pedagógicas que dialogam com a realidade dos territórios, como as culturas populares e com os saberes silenciados pelo currículo oficial.

Um dos caminhos possíveis é a valorização da história local e da memória comunitária como eixo estruturante do ensino de história. Mesmo que o referencial curricular de Alagoas negligencie aspectos da história regional, nada impede que os docentes incorporem temas como Quebra de Xangô de 1912, a resistência negra em Maceió, as lutas de trabalhadores rurais e urbanos ou as manifestações culturais afro indígenas como pontos de partida para a construção do conhecimento histórico. Essas abordagens fortalecem a identidade dos estudantes, promovem o reconhecimento de suas trajetórias e amplia um senso de pertencimento social e cultural.

Outro movimento potente de resistência é a construção de projetos interdisciplinares críticos, nos quais a história seja articulada com outras áreas de conhecimento sem perder sua densidade teórica e metodológica ponto ao invés de fragmentar a disciplina em habilidades dispersas, os projetos podem ser estruturados a partir de eixos problematizadores, como arte desigualdades sociais, os direitos humanos, a democracia, violência de estado, educação anti-racista e as relações de gêneros isso permite que o currículo para os estudantes e que os conteúdos históricos sejam mobilizados como instrumento de leitura e transformação da realidade.

Nesse processo, a mediação docente assume o papel central. É o(a) professor (a) quem constroi os sentidos do currículo no cotidiano da sala de aula, quem seleciona os materiais, organiza os debates e estabelece os vínculos entre o passado e o presente. Por isso, é fundamental que a resistência pedagógica venha acompanhada de formação



continuada crítica coletiva e territorializada, que fortaleça o lugar dos docentes como intelectuais da educação e não como meros executores de políticas prontas. Grupo de estudo, redes de professores e projetos de extensão universitárias podem ser espaços férteis para essa formação e articulação entre saberes acadêmicos e populares.

Também se faz necessário reivindicar o direito à história como direito à formação cidadã e democrática. Em tempos de ataques a liberdade de ensinar, negação da ciência e revisionismo histórico, defendeu o ensino de história a defender o direito à memória ao pensamento crítico e ao reconhecimento das lutas sociais como destaca Walter beijo, há sempre um ponto de ruptura possível no tempo histórico, uma chance de reativar a memória dos vencidos e construir novas possibilidades de futuro. O ensino de história mesmo em contextos adversos pode ser ponto.

A crítica ao novo ensino médio e ao currículo por competências não pode se restringir ao plano teórico constitucional ponto é preciso ocupar os espaços escolares com práticas pedagógicas que desestabilizam o discurso da neutralidade, da padronização e da meritocracia, reafirmando a educação como direito social e o conhecimento histórico como instrumento de luta, consciência e liberdade. Como afirma os movimentos da educação popular e as pedagogias críticas, resistir é também ensinar, contar outras histórias é construir sentidos que escapem às lógicas dominantes.

A análise do ensino de história no contexto do novo ensino médio em Alagoas permite identificar um conjunto significativo de tensões, silenciamentos e desafios pedagógicos que comprometem a função crítica e formativa da disciplina. Ao ser reorganizado sobre a lógica das competências e dos itinerários formativos, o currículo estadual evidencia a hegemonia de uma concepção de educação voltada a instrumentalização do conhecimento, a flexibilização dos saberes e a adaptação dos estudantes das exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica, cidadã e histórica.

O referencial currículo lá do ensino médio de Alagoas, ao mesmo tempo em que busca atender as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, revela-se insuficiente para enfrentar as desigualdades históricas da educação pública alagoana e para garantir uma abordagem significativa e contextualizada da história. A disciplina parece diluída em projetos interdisciplinares, com reduzida carga horária e pouca valorização da memória, da diversidade e da história local, o que fragiliza sua presença no cotidiano



THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

