ARTIGO

DOI: 10.5433/2238-3018.2026.v32.55636

A vida nas brechas: artesania pedagógica e resistência docente no ensino de história do ensino médio[1]

Life in the breaches: pedagogical craftsmanship and teacher resistance in high school history teaching

La vida en las brechas: artesanía pedagógica y resistencia docente en la enseñanza de la historia en la educación media

Guilherme Henrique da Silva*

Marizete Lucini**

Resumo: O presente artigo analisa os impactos subjetivos e profissionais da implementação do Ensino Médio, instituído pela reforma de 2017 (Lei nº 13.415/2017), na figura do professor de história na região Nordeste do Brasil. Apoiados nos contributos teóricos da decolonialidade, da sociologia da administração escolar e da filosofia da narração, o estudo cartografa as narrativas de nove docentes atuantes nas redes estaduais da Bahia, Sergipe e Alagoas, sobre as estratégias mobilizadas como resistências diante do pretendido silenciamento do Ensino de história no Ensino Médio. A metodologia mobilizada na pesquisa se assenta na escuta sensível e biográfica, analisando de que forma as políticas de esvaziamento curricular e fragmentação do saber das ciências humanas são tensionadas no cotidiano escolar. Os resultados demonstram que, diante de um cenário de precarização laboral, "apostilização" e desalojamento epistêmico, os docentes operam por meio da infidelidade normativa e de uma artesania pedagógica. Estas táticas convertem as fendas burocráticas e os itinerários formativos em espaços de reexistência e de salvaguarda do pensamento crítico historiográfico.

Palavras-chave: Ensino de história; educação; novo ensino médio; professoralidade; infidelidade normativa; decolonialidade.

* *Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Docente na Secretaria Municipal de Educação de Limeira – São Paulo. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0391-5276 E-mail: guilherme.henrique@msn.com*

** *Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente no Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1532-8968 E-mail: marizete@academico.ufs.br*

CC BY

Abstract: this article analyzes the subjective and professional impacts of the implementation of the New High School model, instituted by the 2017 reform (Law No. 13,415/2017), on the figure of the History teacher in the Northeast region of Brazil. Grounded in the theoretical contributions of decoloniality, the sociology of school administration, and the philosophy of narration, this study maps the narratives of nine teachers working in the state school networks of Bahia, Sergipe, and Alagoas regarding the strategies mobilized as resistance against the intended silencing of History teaching in High School. The research methodology relies on sensitive and biographical listening, analyzing how policies of curricular draining and the fragmentation of knowledge within the human sciences are tensioned in everyday school life. The results demonstrate that, faced with a scenario of labor precarization, "textbook standardization" (apostilização), and epistemic displacement, teachers operate through normative infidelity and pedagogical craftsmanship. These tactics convert bureaucratic cracks and formative itineraries into spaces of re-existence and safeguards for critical historiographical thinking.

Keywords: History teaching; education; new high school; teacherhood; normative infidelity; decoloniality.

Resumen: El presente artículo analiza los impactos subjetivos y profesionales de la implementación del Nuevo Bachillerato, instituido por la reforma de 2017 (Ley n.º 13.415/2017), en la figura del profesor de historia en la región Nordeste de Brasil. Apoyado en los aportes teóricos de la decolonialidad, la sociología de la administración escolar y la filosofía de la narración, el estudio cartografía las narrativas de nueve docentes que actúan en las redes estatales de Bahía, Sergipe y Alagoas, sobre las estrategias movilizadas como resistencia ante el pretendido silenciamiento de la enseñanza de la historia en la Educación Media. La metodología empleada en la investigación se basa en la escucha sensible y biográfica, analizando de qué forma las políticas de vaciamiento curricular y fragmentación del saber de las ciencias humanas son tensionadas en el cotidiano escolar. Los resultados demuestran que, ante un escenario de precarización laboral, "apostillamiento" y desalojo epistémico, los docentes operan a través de la infidelidad normativa y de una artesanía pedagógica. Estas tácticas convierten las grietas burocráticas y los itinerarios formativos en espacios de reexistencia y de salvaguarda del pensamiento crítico historiográfico.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; educación; nuevo bachillerato; profesoralidad; infidelidad normativa; decolonialidad.

Introdução: o cenário e a arquitetura da reforma

Ao refletirmos sobre o fazer docente de professores de história[2] no Ensino Médio, em relação às reformas empreendidas, consideramos que a prática educativa é permanentemente condicionada e tensionada pelas condições materiais, normativas e ideológicas das redes de ensino, o que nos permite indicar que nenhum docente atua no vácuo pedagógico, ao contrário, sua ação está sempre envolta numa multiplicidade de elementos em correlações de forças que fraturam a profissão docente. Para compreender a profundidade dessas fraturas que atingem a profissão docente na contemporaneidade brasileira, torna-se imperativo realizar um sobrevoo documental e crítico sobre o movimento de reforma do Ensino Médio — cuja gênese gerencialista se fixou na Lei n.º 13.415/2017 e cujos desdobramentos e instabilidades políticas culminaram na sua recente reformulação por meio da Lei n.º 14.945/2024. Embora o cenário normativo atual se encontre sob a égide desta recomposição curricular de 2024, que reordenou as cargas horárias e os itinerários formativos, a realização de uma análise das fraturas subjetivas e profissionais do corpo docente exige mapear as marcas deixadas pelo experimento inicial de 2017 no chão da escola pública.

Nesse sentido, o objetivo central deste estudo não reside na análise exaustiva da engenharia macroeconômica da política educacional em si, mas nos impactos subjetivos e profissionais produzidos na vida pessoal e profissional dos professores do Ensino de história no Ensino Médio, o que implica considerar a macropolítica como moldura para a análise pretendida.

No mapeamento crítico realizado pelo dossiê “A implementação do Novo Ensino Médio nos estados” (Cássio; Goulart, 2022), é evidenciado que o Brasil assistiu à produção de dezenas de currículos estaduais distintos e, frequentemente, conflitantes, que apresentam eixos comuns de precarização e esvaziamento.

O Comitê Editorial da revista Retratos da Escola (2022) sintetiza que a reforma se alicerçou em três eixos problemáticos transversais a todo o território nacional. O primeiro deles, a limitação da participação democrática, revelou um silenciamento orquestrado dos sujeitos escolares. A celeridade na aprovação dos dispositivos legais ignorou o debate com sindicatos, universidades e comunidades, resultando numa “escuta” meramente protocolar e remota. Esse autoritarismo na execução, denominado por Saraiva, Chagas e Luce (2022) como uma “autonomia sob tutela”, feriu a soberania dos projetos pedagógicos e alienou o professor do seu papel de intelectual e formulador, reduzindo-o à condição de mero executor de decisões centralizadas.

Esse esvaziamento democrático abriu espaço para o segundo eixo: a proeminência do setor privado. A entrada agressiva de institutos e fundações empresariais na gestão e na produção de conteúdos transfigurou a educação pública num mercado de soluções padronizadas. O protagonismo de entidades corporativas introduziu uma ló-

gica gerencialista de “eficiência e produtividade”. Nesses cenários, o trabalho docente passa a ser vigiado por métricas externas e pautado por “cadernos prontos”, desconsiderando as subjetividades e as historicidades locais. O professor de história vê o seu saber acadêmico confrontado por modelos que, ironicamente, retiram a sua liberdade de cátedra ao impor apostilas e roteiros pré-fabricados por grupos que detêm o monopólio do que mercadologicamente se entende por “modernização educacional”.

Finalmente, esses processos culminam no terceiro eixo: o aprofundamento das desigualdades, por meio da criação de redes de ensino fragmentadas que oferecem “menos escola para quem mais precisa”. A diversificação da oferta criou estratificações internas nas redes públicas, nas quais escolas de tempo integral, com melhor infraestrutura, coexistem com escolas regulares precarizadas. No chão da escola, essa fragmentação materializou-se no teto rígido de 1.800 horas imposto pela **Lei nº 13.415/2017** para a Formação Geral Básica (FGB), comprimindo o espaço da base comum para dar lugar a itinerários formativos esvaziados de rigor científico. O resultado é o modelo que Cássio e Goulart (2022) batizaram de “Ensino Médio Nem-Nem”: um arranjo que nem garante o acesso ao conhecimento científico universal — sacrificando disciplinas como história, Filosofia e Sociologia em prol de um arremedo de qualificação profissional — e nem prepara efetivamente para o mundo do trabalho, aprofundando o abismo social entre a elite e a classe trabalhadora.

É sobre esse terreno de incertezas e esvaziamento de sentidos que o professor de história precisou “pelejar” (Pereira, 2017). Todavia, grande parte da literatura inicial dedicada a examinar o impacto das recentes reformas curriculares tendeu a priorizar a arquitetura institucional, as amarrações jurídicas ou a crítica macroeconômica das políticas de Estado. Embora a investigação sobre o cotidiano escolar e os saberes docentes seja uma marca consolidada na área do Ensino de história, subsiste um espaço fecundo para o adensamento de análises que focalizem as trajetórias biográficas e as subjetividades dos sujeitos em tempos de transição normativa. É precisamente nesse hiato que o presente artigo se situa. Deslocamos o olhar da norma para o sujeito, tomando o professor de história não apenas como uma variável do sistema ou um implementador passivo, mas como o núcleo central de onde emanam as tensões subjetivas, as disputas de saber e as potências da docência que se recusa a ser silenciada.

Percurso teórico-metodológico: a narrativa como ato de desobediência epistêmica

A opção por centralizar a investigação nas narrativas docentes constitui uma tomada de posição ética e política. Essa preocupação com as trajetórias que correm o risco de se diluir no esquecimento burocrático encontra amparo teórico fundamental nas reflexões de Jeanne Marie Gagnebin (2004) sobre a função da narração para a constituição do sujeito. Inspirando-se em Walter Benjamin, Gagnebin postula que a

narração é o espaço da "rememoração, da retomada pela palavra de um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento" (Gagnebin, 2004, p. 11). A narrativa aqui apresentada pretende ser o fio condutor que resgata o professor de história da condição de variável quantitativa, devolvendo-lhe o lugar de sujeito central na produção de sentidos. Trata-se de uma luta contra a amnésia institucional, reconhecendo que a professoralidade depende da capacidade de "salvar o passado do esquecimento e de não permitir que o sentido de uma vida, de um sofrimento ou de um combate se perca" (Gagnebin, 2004, p. 55).

Contudo, esse sujeito que narra não possui uma "identidade" estática determinada pela instituição. A escuta dessas narrativas revela o que Marcus Villela Pereira (2001) denomina como professoralidade, um estado que foge a enquadramentos identitários tradicionais. Segundo o autor, a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou incorpora, mas "uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo [...]. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente" (Pereira, 2001, p. 32). Articular Gagnebin e Pereira permite compreender que a narrativa docente não busca catalogar "quem é" o professor sob a reforma, mas flagrar o movimento desse sujeito que difere de si mesmo ao enfrentar as pressões do cotidiano. A narrativa permite que o professor organize os fragmentos da sua experiência em choque com a norma, transformando o sofrimento isolado num saber partilhado e historicizado.

Metodologicamente[3], este artigo operacionaliza uma escuta sensível e biográfica de nove professores e professoras de história que atuam em três estados do Nordeste brasileiro: Bahia, Sergipe e Alagoas. São vozes que ecoam do litoral ao agreste, povoando a escrita e convertendo-se em texto. Por imperativos da ética em pesquisa, utilizamos nomes fictícios para os docentes e para as instituições. O corpus empírico, coletado entre os anos de 2024 e 2025, é constituído pelas trajetórias de Heron, Fernando, Rosana, Fábio, Rafael, Márcia, Ítalo, Paulo e Wellington.

As análises foram categorizadas em quatro eixos analíticos interligados que estruturam as próximas subseções deste artigo: Vida e docência (O espelho da lousa): a dimensão biográfica e as memórias escolares como alicerce da identidade docente; Entre a luta e o luto: o impacto emocional, a fragmentação curricular e o silenciamento da disciplina; Horizontes interditados: as rasuras na memória coletiva e a clivagem entre as redes pública e privada; A peleja nas fendas: as táticas de resistência pedagógica, a artesania do currículo e a infidelidade normativa.

Vida e docência: o espelho da lousa e a constituição da professoralidade

Tornar-se professor de história não é um ato que se inaugura com o diploma, nem se encerra no domínio técnico do método. É, antes de tudo, um exercício constituído

no *com* e no *fazer* docente, nas relações que ele estabelece com os conhecimentos de formação inicial e continuada, com as normativas educacionais, com os movimentos sindicais e com outros professores. A construção do "ser professor" também mergulha as suas raízes nas experiências pretéritas de escolarização, como indica Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 54), ao afirmar que "as memórias escolares e as experiências vividas como alunos e alunas são fontes de saberes e de representações sobre o ensino, sobre o papel do professor, sobre a escola e sobre o conhecimento histórico. Essas memórias são constitutivas da identidade docente". A sala de aula do passado atua como um espelho de mão: o docente olha para trás e reencontra o aluno que foi, resgatando as heranças invisíveis dos mestres que o antecederam.

A complexidade de aspectos presentes no tornar-se professor está evidenciada nas narrativas coletadas, como podemos acompanhar pelo fio narrativo tecido ao indicar os motivos que os conduziram a cursar história.

Professor Heron (40 anos, Alagoas), atuante na Escola Estadual Professora Lélia Gonzalez, confrontado com o pragmatismo das matrizes curriculares alagoanas — onde foi compelido a lecionar disciplinas que denomina como "aberrações didático-pedagógicas", a exemplo do componente Eu, robô —, resgata a intencionalidade social que o conduziu ao ofício:

> Então eu decidi fazer história porque eu queria entender um pouco melhor do mundo, né? E queria, eu acho que quem faz a história está muito mais preocupado com o futuro que o passado. Mas a melhor maneira da gente influenciar no futuro é compreendendo o presente e só tem uma maneira de entender o presente que é estudando no passado. E aí eu pensei exatamente isso que eu vou estudar o passado para entender melhor, como é, e dessa maneira tentar fazer um futuro mais decente, né? (Heron, 2024).

A escolha pela história transborda a curiosidade intelectual; ancora-se numa finalidade política de intervenção no tempo. Para Heron, o passado é o alicerce para uma prática engajada com a transformação do presente. Essa herança afetiva e política ganha contornos de contágio direto no relato do Professor Fernando (37 anos, Bahia), que atua no Colégio Estadual Laudelina de Campos Melo. Fernando localiza o despertar para a história no encontro com os seus próprios professores do Ensino Médio:

> Eu vou aprender a gostar de história no Ensino Médio, com uma professora do segundo ano e depois no terceiro ano também, com professor. Eles dois, eu sempre quando encontro eles eu falo... Vocês são culpados! Aí eles ficam superfelizes. [...] E aí, eu por conta disso, eu já tinha decidido: 'Não, quero ser professor de história'. (Fernando, 2024).

A "culpa" atribuída aos antigos professores, dita em tom de reverência, confirma que o vir a ser docente é uma resposta aos ecos de outras docências. Fernando escolhe um modo de ser no mundo que observou e admirou. Contudo, após três anos sob a égide do Novo Ensino Médio, esse espelho fragmentou-se, gerando uma sensação de impotência que o faz questionar a sua permanência no magistério.

A docência como processo de emancipação e leitura crítica do território emerge com nitidez no depoimento da Professora Rosana (29 anos, Alagoas), docente na Escola Estadual Professora Beatriz Nascimento. Rosana recorda o momento exato em que o conhecimento histórico deixou de ser uma abstração escolar para se tornar o espelho da sua própria realidade social:

> [...] foi em 2008, quando eu cursava a oitava série/nono ano [...] que, em uma aula de história sobre República Velha, sobre coronelismo, o professor ministrou: ele estava descrevendo exatamente a realidade que eu estava inserida. Ou seja, foi no momento em que eu me percebi enquanto uma pessoa que faz parte de uma realidade que foi falada ali na sala de aula. [...] Poxa, é isso. É exatamente isso que a gente não pode aceitar: esses abusos, essas pessoas que se dizem poderosas e tals. E aí, eu falei, eu quero fazer história. (Rosana, 2024).

O desejo de ensinar nasce da vontade de replicar esse gesto de desvelamento. Na trajetória de Rosana, a história serviu para denunciar os abusos do presente, transformando a indignação num projeto de vida. O retorno à essa Pergunta Inicial é o que sustenta a sua coragem para subverter propostas curriculares descontextualizadas.

Essa fusão entre o "eu" pessoal e o "eu" profissional discutida por António Nóvoa (1992) evidencia que "ninguém se forma no vazio". A docência é atravessada pela maneira como cada sujeito habita o mundo. O Professor Fábio (42 anos, Sergipe), atuante no Colégio Estadual Tereza de Benguela, ilustra a porosidade entre a militância política, o interesse acadêmico e o ofício pedagógico:

> [...] no primeiro momento, a minha intenção mesmo era o campo da historiografia, porque a gente escolhe a ideia da docência meio que por tabela, no momento em que a gente escolhe o campo do conhecimento. Ou seja, primeiro vem a escolha da historiografia, junto com ela o trabalho docente. [...] Eu sempre atuei muito no campo da política, portanto, me dediquei muito tempo nesse ramo. Apesar disso, sempre tive um pé, sempre tive um certo interesse na academia. (Fábio, 2025).

Fábio não se despoja das suas identidades — o militante, o investigador, o cidadão — ao entrar na escola. É essa pluralidade que nutre a sua presença em sala de aula, concebendo a disciplina como um campo de forças para lançar luz sobre as lutas de classes e os movimentos sociais.

Em termos semelhantes, a trajetória do Professor Rafael (40 anos, Bahia), com 22 anos de magistério no Colégio Estadual Aqualtune, revela que a história ensinada é uma extensão da história vivida nos quintais e nas comunidades:

> Minha trajetória na história se deve, principalmente, a essa ligação minha com a Igreja Católica, com os movimentos sociais, que é uma herança de minha mãe. [...] Eu sempre fui ligado a pessoas mais idosas, sempre gostei muito de participar de conversas com pessoas mais idosas, que ouviam as histórias [...]. Assim, quando resolvi fazer uma licenciatura [...] eu escolhi o curso de história e continuei trabalhando com história, mas sempre voltado para a história do meu lugar, que é a minha história local, que é a história de Canudos, da história do Sertão, só que a história das pessoas que vivem no Sertão. (Rafael, 2025).

Forjado na escuta, na tradição oral e nos Movimentos Eclesiais de Base, Rafael recusa uma história de museu. Canudos deixa de ser um capítulo estático dos manuais para se tornar a própria pele de quem ensina. A sua docência constitui um ato de pertença territorial.

Aprofundando essa perspectiva, Ilmar Rohloff de Mattos (2002) propõe o conceito de "ofício do historiador/professor", defendendo que a docência não é um apêndice da investigação, mas uma dimensão constitutiva do ser historiador. O saber que se leva para a sala de aula passa pelo filtro das memórias que nos constituíram. Quando a história de vida é marcada pela violência colonial e pela resistência da terra, o ofício assume uma dimensão ancestral. É o caso da Professora Márcia (39 anos, Sergipe), mulher preta e quilombola atuante no Colégio Maria Firmino dos Reis:

> E, por conta da minha ancestralidade afrodescendente quilombola, do primeiro quilombo de Sergipe, meus colegas dizem que eu sou uma história viva, eu sou uma história ambulante. [...] Inclusive, este mês, sábado, faz 13 anos que meu pai foi assassinado pela luta do quilombo. Então, eu sinto que tem tudo a ver. E toda vez que eu falo no meu pai, eu nunca consigo ficar sem me emocionar, porque nós somos oito filhos. Eu sou a mais velha, sou a única que segui o caminho dele. Ele foi um dos primeiros coordenadores aqui do quilombo, que deu a vida pelo quilombo. (Márcia, 2025).

O depoimento de Márcia desloca o conceito de história de vida para o centro de uma ferida coletiva aberta. Ela personifica o objeto que ensina. A morte do pai define o seu lugar de fala e a sua postura pedagógica. Márcia não ensina a história da luta negra a partir de uma alteridade distante; ensina-a a partir do corpo que carrega a ausência física do pai e a presença mística da ancestralidade.

Este direito a habitar o ofício a partir da própria subjetividade surge como uma ruptura com destinos socialmente pré-estabelecidos no relato do Professor Ítalo (32 anos, Bahia), docente na Escola Estadual Professora Benedita Sousa da Silva Sampaio:

> Então, eu sou um professor de história gay. Eu nasci no sertão baiano [...] de um povoado. Portanto, eu sou de uma família tradicionalmente de vaqueiros. Isso tem um peso simbólico muito significativo, porque quando nascemos, as pessoas esperam da gente algumas coisas [...] Contudo, a bichice feminada se manifestou desde muito cedo [...] Inclusive, meu pai pediu para eu ser padre. [...] Eu queria muito ser professor e eu queria ser muito professor de história. O desejo de ser professor de história está entrelaçado também a um outro professor gay de história que eu já tive. Olha aí a importância da representatividade. (Ítalo, 2025).

Ser professor de história, para Ítalo, é uma conquista de autonomia. É trocar o destino compulsório de vaqueiro ou de padre pela liberdade de narrar o tempo a partir da sua própria existência. A representatividade atua como validadora de uma trajetória que resiste às matrizes patriarcais e heteronormativas do sertão.

A tradição familiar surge como continuidade ressignificada na fala do Professor Paulo (48 anos, Sergipe), que leciona no Centro de Excelência Sueli Carneiro:

> A minha família tem uma tradição já em educação. Desde minha bisavó, passando por minhas avós, meus pais. Contudo, meu pai é Professor de Matemática, minha mãe de Português. Mas eu sempre gostei muito de história. Eu não me via fazendo outra coisa. [...] Depois eu vi que seria história mesmo, principalmente lidar com a história de Sergipe, que é muito pouco comentada. Inclusive na academia. (Paulo, 2025).

Paulo utiliza a herança familiar para preencher as ausências do próprio campo científico. Ao identificar a omissão da história de Sergipe nas grades acadêmicas, faz da sua prática um espaço de reparação, operando o elã — o elo vital — entre a memória local e a narrativa nacional.

Por fim, o Professor Wellington (38 anos, Bahia), atuante no Colégio Estadual Maria Lira Marques, sintetiza a professoralidade como um saber que se molda no calor do confronto com as fraturas da realidade:

> [...] Iniciei na educação básica, no ensino fundamental menor [...] em uma sala que metade dos meus alunos eram atípicos. Juro para você que eu não sabia o que fazer. [...] Sou um professor formado, forjado no ensino privado... Depois, cheguei ao ensino público, no município de Santa Luzia do Itaim [...] Lá, tive um contato com uma desigualdade educacional muito for-

> te [...]. Com isso, comecei a experimentar outras possibilidades, a desafiar um pouco mais sobre método, e então, ensino história. (Wellington, 2025).

O encontro com os alunos de "coração quente" em contextos de extrema vulnerabilidade financeira e pedagógica reconfigura o sentido do seu ofício. Como sugerem as perspectivas decoloniais, a subjetividade destes nove professores não constitui um ruído que prejudica a cientificidade da disciplina; é, pelo contrário, o que garante a sua vitalidade. O "eu" que ensina é atravessado por um "nós" ancestral — um repertório de lutas, bichices, quilombos e memórias que recusam a transformação da história num inventário de fatos mortos.

Entre a luta e o luto: o impacto emocional e a fragmentação do saber

Se o percurso formativo é uma tecitura de afetos, a implementação do Novo Ensino Médio (2017)[4] operou como uma lâmina que tensionou estes fios. A diluição da disciplina de história nas novas matrizes curriculares não constitui um ajuste técnico inofensivo, refletindo o que Catherine Walsh (2013) identifica como uma estratégia de invisibilização e subalternização do saber. O sistema colonial-capitalista opera tentando silenciar os conhecimentos que promovem a consciência crítica do lugar, restando ao docente o sentimento de um "luto" pelo território epistemológico que lhe é subtraído.

O Professor Fábio expõe o mecanismo de descontinuidade promovido pelas chamadas "Atividades Integradoras":

> [...] essas adaptações mexeram muito mais com a forma do que com o conteúdo. Ou seja, o formato mudou, mas o conteúdo – já que os professores eram os mesmos – acabou tendo essa inclinação para a própria área de formação do professor. [...] eu entendo como sendo prejudicial para o aluno, pois ele não conseguiu consolidar os seus conhecimentos. Consequentemente, ficou bastante fragmentado. Virou uma colcha de retalhos. (Fábio, 2025).

A metáfora da "colcha de retalhos" denuncia a fragmentação colonial do saber. Ao romper com a continuidade cronológica e submeter o estudante a itinerários flutuantes, a reforma retira do jovem a capacidade de construir uma consciência histórica de longa duração. Fábio descreve uma angústia latente ao tentar manter o rigor historiográfico em componentes que não possuem lastro científico, operando uma espécie de greve epistêmica silenciosa: recusa-se a ser um mero tutor de dinâmicas para insistir na condição de historiador.

Este desrespeito curricular adquire contornos de caos programado no relato da Professora Rosana:

> [...] voltar para a escola pública como professora e dentro desse cenário de Novo Ensino Médio, é um nível de desrespeito curricular que é absurdo. [...] A secretaria manda livros completamente alheios à nossa realidade alagoana [...] produzidos no Sul e Sudeste. O material traz a abordagem do que chamam de interdisciplinar, mas nossa estrutura não consegue dar conta. [...] O problema é que o conteúdo do ENEM não está nas trilhas, está na Formação Geral Básica, mas os livros não trazem esses conteúdos. (Rosana, 2024).

A "apostilização" do ensino, mediada por drives de WhatsApp e ementas genéricas, visa a desprofissionalização docente. A história, reduzida a uma única aula semanal em determinadas séries, é engolida por trilhas que oferecem uma visão folclorizada e turística do território, como o componente Alagoas em Cores e Sons, que ignora as tensões estruturais da formação regional. Rosana expressa a dor política de travar uma "briga de paz e pedras", ciente de que a retirada dos conceitos fundamentais penaliza diretamente o filho da classe trabalhadora nos exames de acesso ao ensino superior.

A descaracterização do ofício culmina naquilo que Stephen Ball (2005) conceitua como o terror da performatividade e a intensificação do trabalho. Nesse sentido, para não lecionar os itinerários esvaziados de conteúdo, o Professor Fernando viu-se compelido a assumir um número avassalador de turmas para fechar a sua jornada laboral:

> [...] é uma desgraça esse Novo Ensino Médio [...]. Você tem 40 minutos para ter que ensinar Brasil Colônia e história Mundial. Não tem como. [...] Para completar a minha carga horária, eu tive que pegar mais turmas. Então, agora eu estou com 17 turmas na mesma escola. (Fernando, 2024).

A compressão do tempo pedagógico, de duas para uma aula semanal — desdobramento direto da dissolução da obrigatoriedade autônoma da história promovida pelo Art. 35-A da Lei nº 13.415/2017 —, força uma manobra dolorosa: escolher o que ensinar e o que silenciar. Como aponta Michael Apple (2006), assiste-se a um processo de proletarização do trabalho docente, em que o Estado sobrecarrega o sujeito com tarefas burocráticas e diários digitais enquanto retira a profundidade do saber. O impacto emocional transparece na exaustão de Fernando, que realiza uma resistência pelo excesso: sobrecarrega-se fisicamente para não se descaracterizar intelectualmente.

Essa intercambialidade forçada converte o professor de história num "coringa" ou num "tapa-buracos" curricular, como denuncia o Professor Paulo:

> [...] a gente ia completando carga horária com Sociologia, Filosofia, os estudos dirigidos, ou a disciplina de Projeto de Vida. Outros dão Arte, dão Geografia. história dá tudo, só não dá Matemática e Ciência. Mas o resto, o professor de história no ensino público dá. [...] inclusive, até com Arte. Inclusive, eu tenho um colega de Arte dando história, ao contrário de mim. (Paulo, 2025).

Essa condição, descrita por Guy Standing (2011) como característica do precariado, é agravada no caso de Paulo devido ao seu vínculo contratual temporário. A itinerância por múltiplas disciplinas e escolas gera o esgotamento da identidade profissional (Tardif, 2002). Ao permitir que qualquer profissional assuma a disciplina, o Estado opera um epistemicídio prático, comunicando que o rigor do método historiográfico é dispensável — uma flexibilização precarizante respaldada pelo próprio texto da Lei nº 13.415/2017 ao introduzir a figura do "notório saber" e a polivalência docente dentro da grande área de Ciências Humanas.

O esvaziamento da docência atinge o seu limite simbólico quando o professor se vê destituído da sua capacidade de mediação pedagógica, transformando-se naquilo que o Professor Wellington define como um "palestrante":

> [...] na verdade, nós deixamos de ser professores, nos tornamos palestrantes. Eu não dava aula de história, eu palestrava sobre, porque 50 minutos é uma palestra. [...] a aula tem que ter texto, sua interpretação, e o processo avaliativo tem que acontecer. [...] Assim, 50 minutos está acabando... (Wellington, 2025).

A "palestra" representa a perda do tempo da reflexão, da leitura documental e do debate. Retira-se o conhecimento substancial para introduzir métodos vazios focados em competências socioemocionais mercadológicas. O luto docente corporifica-se na percepção de que o sistema foi deliberadamente desenhado para que a densidade histórica se perca nos labirintos da burocracia escolar.

Horizontes interditados: rasuras na memória e a dívida formativa

Ao analisar as consequências a longo prazo da reforma, penetramos num território de privações que extrapola a organização do trabalho. Desenha-se um cenário de horizontes interditados: um projeto político que opera por meio de rasuras na memória coletiva e no tempo histórico dos sujeitos. Se a história é a disciplina que oferece as "ferramentas de orientação no tempo" (Rüsen, 2007), a sua interdição condena o estudante a um presenteísmo cego. Nega-se ao jovem o direito à arquitetura do pensamento crítico para produzir indivíduos funcionais, cujas expectativas são limitadas pela sobrevivência imediata.

Surpreendentemente, a resistência a essa rasura é frequentemente demandada pelos próprios estudantes. O Professor Wellington relata o fenômeno do boicote discente aos itinerários esvaziados "[...] quem legitimou o boicote foi o alunado, que começou a entender que aquilo ali é... a gente perguntar: 'Você está tendo aula de quê? Vi um negócio lá que eu não sei o nome, um monte de sigla.' [...] O boicote geral começou." (Wellington, 2025).

O alunado percebe o vácuo cognitivo e exige o retorno à base científica da "aula de história". Wellington aponta a perda de identidade da escola, que deixa de ser um "Ponto de Cultura" para se tornar um espaço de fazeres engessados e siglas mirabolantes que estreitam as possibilidades de ser e existir dos jovens.

A fim de contornar a compressão temporal do currículo de Alagoas — classificado como um "monstro híbrido" —, o Professor Heron descreve a necessidade de operar uma seleção tática, convertendo a escassez em espaço de insurgência:

> No cenário que a gente enfrenta hoje, a redução é drástica. Não tem como fingir que o tempo é o mesmo. Eu me vi na obrigação de fazer uma seleção, uma espécie de peneira no que eu ia levar para a sala. O que que é mais importante do conteúdo de Grécia antiga, eu acho que a questão da Cidadania, né? Não dá para ver tudo, então eu foco nisso para eles entenderem o papel deles hoje. Então, eu vou ensinar dentro da parte de República na Roma, vou ensinar a figura jurídica da ditadura [...] e vocês vão me trazer um trabalho comparando com a Ditadura Militar Brasileira. (Heron, 2024).

Ao conectar a ditadura romana ao regime militar brasileiro, Heron costura as rasuras da reforma, devolvendo ao aluno a ferramenta da comparação histórica. Essa postura, que também pode ser lida como decolonial, ganha materialidade no projeto de investigação que coordenou sobre o historiador local Hernani Melo, transformando uma disciplina genérica de artes e humanidades num laboratório de cinema e resgate do patrimônio imaterial da cidade em que atua.

Por sua vez, o Professor Paulo denuncia como a retirada da história das avaliações nacionais chancela o desdém institucional pela disciplina, forçando-o a adotar uma arqueologia da memória familiar como contraestratégia:

> Diante de todo esse desmonte, a minha estratégia tem sido trazer a história para perto, para o chão deles. Eu venho tentando fazê-los pesquisar com os seus antepassados, com os moradores antigos do bairro, buscando as memórias que não estão nos livros oficiais que o Estado manda. Isso serve para eles verem o quão importante é a sua história local, como os seus ancestrais foram importantes [...]. (Paulo, 2025).

Essa pedagogia conecta o saber com a vida (Walsh, 2013). Ao validar a história do avô ou da benzedeira da rua como componentes da história, Paulo descentraliza a narrativa eurocêntrica e fortalece as raízes dos estudantes no território, oferecendo-lhes uma bússola contra a barbárie do presenteísmo.

O Professor Rafael corrobora essa leitura ao classificar a fragmentação curricular como um desastre que impede a formação de uma consciência histórica massiva:

> [...] foi um desastre. Foi um desmonte [...] porque você destrói o currículo, o planejamento da disciplina de história. [...] Você não tinha como formar uma consciência histórica massiva, pertinente, dentro da mente do aluno. [...] a gente ia peneirando, fazendo essa seleção, mas de forma muito fatiada. (Rafael, 2025).

Essa "peneira" forçada expõe o risco de um currículo minimalista para as classes populares (Santomé, 2013), no qual o aluno recebe o tópico superficial, mas perde a tecnologia da análise histórica profunda. Como defende Dermeval Saviani (2012), o papel da escola pública é garantir o acesso ao saber sistematizado; ao fatiar o conhecimento, o Estado subtrai do jovem a estrutura intelectual necessária para articular a informação num projeto de transformação social.

A clivagem sistêmica entre as redes pública e privada é categoricamente demarcada na análise do Professor Fernando:

> O que as escolas particulares fazem: eles pegam a disciplina... Um professor de Biologia pega uma eletiva da área de Biologia. Ele junta uma aula de Biologia com as duas eletivas, e ele dá três horas de Biologia na semana. [...] O problema é que na pública a aula de história na Formação Geral Básica é só uma aula mesmo. (Fernando, 2024).

Enquanto a rede privada "burla" a reforma utilizando os itinerários como reforço e ampliação dos conteúdos tradicionais para garantir a competitividade nos exames de acesso, a escola pública é confinada a componentes esvaziados. Aqui se evidencia a perversidade da Lei nº 13.415/2017: sob o pretexto da "livre escolha" e da "flexibilização curricular" (Art. 36), a norma legal aprofundou a desigualdade sistêmica. O caso mais gritante reside na disciplina de Projeto de Vida, descrita por Fernando como uma "piada de mau gosto" que mimetiza um "consultório psicológico improvisado": "Projeto de Vida... Virou um consultório psicológico. Eu fazia uma roda de conversa, e os alunos começaram a desabafar [...]. Eu fico feliz porque eu os ouvia, mas é uma coisa que não tem um sentido, sabe?" (Fernando, 2024).

Opera-se uma psicologização e individualização das questões sociais. Em vez de aprender a ler as estruturas de poder e as lutas de classes por meio da sociologia e da história, o estudante é convidado a desabafar sobre as suas dores materiais. Sem a

mediação da ciência, a angústia social é desarmada no seu potencial crítico, consolidando a injustiça curricular (Santomé, 2013) e interditando os horizontes de emancipação da juventude periférica.

A peleja nas fendas: artesania pedagógica e infidelidade normativa

Diante desse cenário de privações e interdições, a docência não capitulou; deslocou-se para as frestas do sistema. É nas brechas de um currículo saturado de siglas que emerge a artesania pedagógica e a infidelidade normativa. Para compreender o descompasso entre a prescrição burocrática e a performance real da sala de aula, recorremos ao pensamento de Licínio C. Lima (1992). O autor argumenta que a escola não é uma mera executora dócil de ordens superiores, mas uma organização complexa onde a norma oficial é confrontada pelas práticas cotidianas.

Lima (1992) assinala que, no quadro de uma administração centralizada, a produção de regras formais ocorre fora da escola, adquirindo um caráter puramente impositivo. Contudo, a força dessa imposição encontra um limite na estrutura da comunicação escolar: entre o gabinete ministerial e o chão da sala de aula, a mensagem original sofre inevitáveis alterações de forma e conteúdo. A infidelidade normativa emerge, portanto, como uma intervenção política e pedagógica legítima. O professor de história atua como um intérprete crítico que recusa o mito do normativismo; ele produz a regra novamente, subvertendo o sentido original da reforma para salvaguardar a função social do conhecimento.

Nesse horizonte de enfrentamento, o docente assume o papel de um intelectual de fronteira. Inspirados em Michel de Certeau (1994), compreendemos as suas ações como táticas — astúcias do "fazer" operadas pelo sujeito fraco contra as estratégias institucionais do poder detentor do lugar. A principal tática dessa artesania curricular é o entrelaçamento. Sabendo que o "Novo" Ensino Médio reflete um projeto de produção de uma massa alienada e subserviente ao mercado informal — aquilo que o Professor Ítalo classifica como o projeto da "escola tecnicista" e do "Admirável Gado Novo" —, os docentes utilizam os componentes flexíveis como autênticos cavalos de Troia pedagógicos: "[...] a gente pegava aquela disciplina com aquele nome estranho, mas dava aula da disciplina que foi cortada. [...] A gente ainda continua um pouco subvertendo o sistema. [...] O interior do Brasil, especialmente o interior nordestino, tem uma politização muito importante." (Ítalo, 2025).

Sob o rótulo oficial da ementa estatal, Ítalo e os seus pares atuam a partir da análise das relações de poder, em prol da desconstrução das narrativas patriarcais e eurocêntricas. A resistência materializa-se igualmente no relato do Professor Fernando, que planeja "sequestrar" o tempo das eletivas para garantir a equidade dos seus estudantes:

> Ano que vem eu não faço questão de pegar uma eletiva dessa no segundo ou no primeiro ano, porque, no papel, eu vou estar dando a tal da eletiva, mas eu vou estar dando uma nova história. Tipo, a eletiva de África Brasileira Indígena ia casar muito bem com o Brasil Colônia, com o Brasil Império. Eu estaria dando aula de história do Brasil na carga horária da eletiva. (Fernando, 2024).

A artesania curricular manifesta-se ainda na recusa da simplificação e na desaceleração deliberada. Contra a lógica da rapidez e da "oficinalização" do ensino, o intelectual de fronteira insiste no texto e na profundidade. Quando o Estado falhou em fornecer ementas e suportes, os professores assumiram a função de produtores autônomos de material didático para escapar àquilo que o Professor Wellington denomina como a "Wikipedização" do ensino:

> A gente passou 60 dias sem saber o que fazer em sala de aula [...]. Quanta coisa de Wikipédia entrou dentro da sala de aula, porque não tinha de onde pegar. [...] Montei o material didático da disciplina com os colegas, e todo mundo começou a usar o mesmo conteúdo, porque não tem um livro oficial, um livro didático sobre história da Bahia. (Wellington, 2025).

A produção coletiva de manuais locais surge como resposta ao atropelo institucional. Wellington admite que, quando o volume de trabalho burocrático (doze planejamentos simultâneos) ultrapassa os limites físicos, o "boicote" planejado surge como tática de preservação ética e mental do profissional.

A infidelidade normativa adquire uma dimensão de blindagem comunitária na práxis da Professora Márcia no território quilombola. A comunidade escolar recusou a redução da carga horária de história, convertendo a instituição num polo de desobediência epistêmica. Márcia atua suprindo o profundo desconhecimento da gestão oficial sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER):

> [...] vejo colegas, Guilherme, que vieram saber o que ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais era comigo somente depois que comecei a estudar no mestrado. Eu trouxe várias formulações da Lei 10.639/03 e 11.645/08. E até uma pessoa que trabalhava na coordenação disse: 'O que é isso, Professora? ERER, ERER...'. (Márcia, 2025).

Articulando o tempo-universidade (UFS/PROFhistória) e o tempo-comunidade, Márcia afirma que não se apresenta nos espaços apenas como professora individual, mas como um "corpo-território quilombola". A sua prática desconstrói a "salada mista" da reforma para transformá-la num banquete de pertença e reexistência.

Essa capacidade de adaptação tática estende-se à gestão da escassez física no cotidiano narrado pelo Professor Paulo, que descreve a escola pública como uma estrutura obsoleta onde se ensina o século XXI com a logística do século XIX. Diante de aulas de 50 minutos engolidas pelo mau funcionamento técnico do datashow e pela burocracia da chamada, Paulo opera por meio da política da barganha e da flexibilidade humanizada: "Hoje é tudo barganhado. [...] Eu aprendi a esperar. Se eles tiverem problemas, tudo bem. 'Meu filho, quando você puder, você me entrega.' [...] Até o dia da prova você me trazendo o conteúdo desse mês [...]. Aí eu dou visto, pego o visto, tudo, e pronto." (Paulo, 2025).

A barganha não reflete um afrouxamento científico, mas uma tática de manutenção do vínculo pedagógico com sujeitos imersos na exclusão social. É a resistência do possível, priorizando o sujeito em detrimento do protocolo burocrático.

Nas redes estaduais, assiste-se ao movimento contemporâneo de recomposição da carga horária — aquilo que os docentes denominam como a "reforma da reforma" de 2024/2025. O Professor Rafael relata o alívio e a reorganização do ofício proporcionados pelo retorno das duas aulas semanais no primeiro ano:

> Hoje, a gente já trabalha mais folgado, principalmente no primeiro ano, porque, em primeiro lugar, nós já temos duas aulas de história e duas aulas de Filosofia. Isso já dá para a gente fazer um planejamento mais organizado [...]. Por exemplo, eu comecei, já influenciado pelo PROFHISTÓRIA, eu já comecei a trabalhar não pela questão da pré-história ou da original... Já comecei a trabalhar um pouco sobre a Teoria da história, a importância de a gente estudar a história. (Rafael, 2025).

Livre do sufocamento temporal, Rafael utiliza a sua formação continuada para operar a alfabetização histórica, centrando a prática na utilidade social do saber e no ajuste do senso crítico dos estudantes. O Professor Fábio corrobora esse diagnóstico, assinalando que o retorno às áreas de formação original trouxe um clima de "mais tranquilidade" e segurança laboral, mitigando o medo crônico da rotatividade de lotação que a matriz de 2017 impunha.

Contudo, os docentes advertem que a infidelidade normativa habita uma zona de risco epistemológico. Num cenário de desidratação do sistema público, a mesma porosidade que permite a resistência decolonial pode servir de porta de entrada para revisionismos mercadológicos e narrativas negacionistas — a exemplo das produções de plataformas não confiáveis. Portanto, a infidelidade normativa, para se constituir como ato de emancipação, deve estar indissociavelmente ancorada na fidelidade epistemológica. A autonomia docente não constitui um salvo-conduto para o arbítrio individual, mas um exercício de responsabilidade científica guardada pelos intelectuais de fronteira.

Corpo coletivo: articulação política e o engajamento no circuito da escola

A artesania pedagógica individual possui um limite físico e emocional intransponível. Para que a resistência não se converta num isolamento estéril ou num adoecimento crônico, torna-se imperativo que a "peleja" transite da microfísica da sala de aula para a escala estratégica da articulação política. A docência de história projeta-se, então, como um corpo coletivo. Como observa Maurice Tardif (2002), o trabalho docente é inerentemente social; o fazer do professor não se encerra na regência de classe, mas completa-se na ação coletiva sobre as condições estruturais que determinam o seu ofício.

A necessidade dessa transição é impulsionada pela denúncia da falácia democrática da reforma. O Professor Heron desmistifica de forma contundente a suposta autonomia de escolha discente projetada pelo Estado:

> Isso é falácia, completamente falaciosa, porque pelo menos é que aqui em Alagoas todas as escolas, todas elas. Elas não respeitaram o direito de escolha do Estudante. Elas organizaram os estudantes segundo a conveniência da matrícula da informação dos estudantes e dos professores. (Heron, 2024).

Diante desse autoritarismo administrativo, Heron sinaliza que a saída reside na comunicação horizontal: "a gente está em grupo, todo mundo conversa". Os grupos de professores atuam como instâncias de vigilância política, convertendo a indignação individual em consciência de classe. Esse engajamento macroeducacional é partilhado pelo Professor Fernando, que acompanha criticamente as idas e vindas das votações no Congresso Nacional, travando uma luta contra a complacência e alimentando o que denomina como uma "esperança inevitável" no retorno dos marcos legais protetivos da disciplina.

Essa articulação política encontra uma barreira quando as instâncias de representação formal capitulam diante da lógica gerencialista. O Professor Paulo tece uma crítica contundente à parcimônia sindical que marginalizou as pautas pedagógicas em prol de negociações estritamente salariais:

> Não, todo mundo aceitou porque era norma. Como tem ordem, a gente não pode muito contestar. O Sindicato já estava parcimonioso demais com isso. [...] Ficou só nessa quebra de braço, requerendo aumento de salário e o resto nós deixamos marginalizado. Incluindo a educação especial, por exemplo [...]. (Paulo, 2025).

Essa passividade coletiva permitiu que o governo instituísse uma "monstruosidade" estatística: a aprovação automática compulsória para elevar artificialmente os índi-

ces do IDEB. Paulo denuncia que o sistema "catapultou" os estudantes de série sem o devido processo de aprendizagem, gerando turmas de Ensino Médio com graves defasagens na leitura e escrita. O diagnóstico de Paulo serve como alerta: a artesania na fenda torna-se estéril se as estruturas coletivas validarem a eficácia estatística em detrimento da qualidade humana do ensino.

Em contrapartida, o Professor Fábio demonstra que o corpo coletivo pode operar de forma vigorosa ocupando as instâncias de decisão local, como o Conselho Escolar. Fábio relata como a comunidade da sua escola se articulou para barrar juridicamente as parcerias com conglomerados privados que visavam drenar os recursos públicos do FUNDEB:

> A gente sabe que tem essas pressões, esses lobbies externos. [...] Não na qualidade da educação, mas sim no orçamento. [...] o orçamento da educação possui a educação pública. Então, querem drenar recursos através de suas parcerias. [...] O conselho da minha escola, por exemplo, não aderiu a essas parcerias. Então, tinha muito disso. (Fábio, 2025).

A resistência assume aqui um caráter administrativo e soberano, blindando a instituição contra a captura mercantil. Para além das barreiras burocráticas, o Professor Wellington aponta que a reforma produziu uma "teia de sofrimento coletivo" que, paradoxalmente, forçou o encontro entre docentes de diferentes disciplinas, quebrando os antigos gabinetes individuais. No entanto, Wellington adverte para o risco de a organização por grandes áreas criar cercados epistemológicos, os quais denomina como "quadradinhos", perpetuando a deslegitimação das ciências humanas face às ciências da natureza:

> O Novo Ensino Médio mobilizou todo mundo contra a reforma. [...] O professor de história saiu do seu próprio gabinete e foi ao encontro do professor de Geografia, do professor de Sociologia... ele permitiu isso porque o sofrimento se tornou coletivo. [...] Mas agora aumentamos o tamanho do muro. [...] Existe a possibilidade de interdisciplinaridade dentro do quadradinho. [...] Quando é que o Muro de Berlim de fato vai ser quebrado? (Wellington, 2025).

A superação desse "Muro de Berlim" exige aquilo que o Professor Rafael define como a urgência de "parar de falar para dentro". Rafael convoca as universidades e as associações científicas a romperem o isolamento acadêmico e a atuarem diretamente na mobilização popular na educação básica, unificando os movimentos para evitar o avanço de retrocessos curriculares.

Esta articulação política do corpo coletivo encontra o seu fundamento teórico na categoria freireana de inédito-viável (Freire, 1992). Perante as situações-limite impos-

tas pelas reformas regulatórias (Lima, 1992), a esperança crítica não se traduz numa espera passiva, mas num movimento de busca ancorado na prática. O inédito-viável surge precisamente quando esses intelectuais de fronteira convertem o luto curricular em atos-limite de insurgência coletiva. Unindo a ciência histórica à sobrevivência das comunidades, o corpo coletivo docente garante que a história continue a existir como um direito inalienável da juventude brasileira.

Considerações finais

A cartografia das trajetórias e narrativas de Heron, Fernando, Rosana, Fábio, Rafael, Márcia, Ítalo, Paulo e Wellington oferece um diagnóstico contundente sobre o estado da docência em história no Brasil contemporâneo. Longe de se posicionarem como espectadores passivos ou engrenagens dóceis de um desmonte curricular planejado, esses nove professores e professoras do Nordeste brasileiro revelam-se como autênticos intelectuais de fronteira e artesãos do currículo.

A investigação demonstra que as reformas curriculares de matriz gerencialista operam por meio de dispositivos de silenciamento, fragmentação e desalojamento epistêmico, penalizando gravemente os estudantes da escola pública e aprofundando a dualidade educacional. Contudo, constatou-se que o cotidiano escolar constitui um território auto-organizado e vibrante de disputa política. Através das táticas de entrelaçamento curricular, da inversão do tempo pedagógico, da produção autônoma de materiais didáticos e do uso subversivo do currículo oculto, os docentes operam uma infidelidade normativa que se assume como a única fidelidade ética possível ao compromisso com o pensamento crítico.

Conclui-se que o ensino de história, antes de se reduzir a um inventário técnico de competências utilitaristas para o mercado, constitui uma epistemologia da presença e um ato de reexistência. A alma da escola pública brasileira reside na humanidade e na agência política dos seus docentes, que articulam as suas histórias de vida — marcadas por lutos quilombolas, afirmações de gênero, heranças de base e pertenças sertanejas — à defesa do rigor científico. Entre a vida e a morte da disciplina, o corpo coletivo dos professores de história mantém aceso o candeeiro da memória, garantindo que o conhecimento histórico permaneça vivo como ferramenta indispensável para que as novas gerações possam ler o presente com dignidade e projetar horizontes de um futuro efetivamente livre e democrático.

Referências

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo.* Porto: Porto Editora, 2006.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Revista Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera leis educacionais e trabalhistas. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-4, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 5 nov. 2026.

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), para definir diretrizes para o ensino médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 147, p. 1, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 5 nov. 2026.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108. Acesso em: 5 nov. 2026.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COMITÊ EDITORIAL. Educação pública e popular se constrói com democracia e participação social. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 263-265, maio/ago. 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada.* Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer.* São Paulo: Editora 34, 2004.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização e a participação na produção de regras.* Braga: Universidade do Minho, 1992.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não basta saber história? O ofício do historiador/professor. *Revista História Hoje,* São Paulo, v. 1, n. 1, p. 87-98, 2002.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Marcus Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., 2000, Rio de Janeiro. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. *História viva:* teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo.* Porto: Porto Editora, 2013.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 419-442, maio/ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia.* Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Guilherme Henrique da. *Entre vida e morte da disciplina de História*: onde está o/a professor/a de História no Ensino Médio? 2026. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2026. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/26144.

STANDING, Guy. *O precariado:* a nova classe perigosa. Coimbra: Almedina, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

WALSH, Catherine (org.). *Pedagogias decoloniais:* práticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re)viver. Quito: Abya-Yala, 2013.

Notas

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Adota-se ao longo deste trabalho a grafia com inicial minúscula (‘história’) para fazer referência tanto à dimensão disciplinar e científica quanto à experiência vivida no cotidiano escolar. Essa opção se ampara nas contribuições de Jörn Rüsen acerca da cultura histórica, compreendendo que a interpretação do tempo não habita um plano transcendental ou monumental, mas emerge das necessidades práticas de orientação e das narrativas de vida dos sujeitos no presente.

3 Este artigo é fruto de pesquisa de doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). A produção do corpus empírico fundamentou-se na realização de entrevistas narrativas com professores/as de história da Educação Básica, atuantes no Ensino Médio público sob a vigência da Lei nº 13.415/2017 e vinculados/as (como discentes ou egressos/as) ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFS). A seleção dos sujeitos pautou-se na vivência direta das reformas curriculares e na disponibilidade para a partilha de suas trajetórias docentes, não tendo havido observação de aulas em campo, visto que o foco investigativo incidiu sobre as narrativas de experiência e os processos de autoformação. A pesquisa cumpriu rigorosamente as diretrizes éticas para investigações com seres humanos, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, garantindo-se a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a preservação do sigilo das identidades e instituições. (Ver: SILVA, Guilherme Henrique da. Entre vida e morte da disciplina de História: onde está o/a professor/a de História no Ensino Médio? 2026. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2026. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/26144).

4 A Reforma do Ensino Médio, oficializada pela Lei nº 13.415/2017, reestruturou a etapa final da educação básica sob três eixos principais: 1) Ampliação da carga horária, estipulando a transição progressiva do regime de 800 horas para ao menos 1.000 horas anuais; 2) Flexibilização curricular por meio de Itinerários Formativos, divididos em quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e formação técnica/profissional; e 3) Centralidade na BNCC, determinando que a Formação Geral Básica ocupe no máximo 1.800 horas do total do ciclo. Sob essa nova lógica, apenas Matemática e Língua Portuguesa permaneceram com oferta estritamente obrigatória ao longo dos três anos letivos. Disciplinas como História, Filosofia e Sociologia perderam sua reserva de carga horária autônoma, sendo dissolvidas em blocos de "competências" da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que impulsionou fortes críticas acerca do esvaziamento do pensamento crítico nas escolas públicas.

Recebido em: 28 de junho de 2026

Aprovado em: 30 de outubro de 2026