

# Movimento lógico-histórico e currículo: relações étnico-raciais na formação de professores do Novo Ensino Médio

Logical-historical movement and curriculum: ethnic-racial relations in teacher education for the New Brazilian High School

Movimiento lógico-histórico y currículo: relaciones étnico-raciales en la formación de profesores del Nuevo Bachillerato brasileño

Wilson Francisco Da Rocha Lima<sup>1</sup>  

Maria do Carmo De Sousa<sup>2</sup>  

## Resumo

Este artigo analisa o processo de implementação do currículo do Novo Ensino Médio, a partir da perspectiva do movimento lógico-histórico. Promovemos atividades sobre temas presentes no novo currículo na formação de professores de uma escola pública do Distrito Federal. No presente texto trazemos reflexões sobre o tema de um dos encontros: relações étnico-raciais. A partir de uma análise de historiografias da Educação, de documentos oficiais e das falas de docentes, buscamos evidenciar como a reforma mantém a centralidade nos interesses do mercado e marginaliza os conhecimentos das populações negras e indígenas, tratados de forma pontual e fragmentada. Defendemos que compreender o currículo como produto histórico e social permite construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial, em direção a uma educação humanizadora e emancipatória.

**Palavras-chave:** Currículo; Novo Ensino Médio; relações étnico-raciais; formação de professores.

## Abstract

This article analyzes the implementation process of the New Brazilian High School curriculum from the perspective of the logical-historical movement. We developed activities on topics present in the new curriculum as part of the teacher education of a public school in the Federal District. This text presents reflections on the theme of one of the meetings: ethnic-racial relations. Based on an analysis of educational historiographies, official documents, and teachers' statements, we seek to show how the reform maintains a focus on market interests and marginalizes the knowledge of Black and Indigenous populations, which are addressed in a fragmented and superficial way. We argue that understanding the curriculum as a historical and social product makes it possible to build pedagogical practices that recognize and value ethnic-racial diversity, moving toward a humanizing and emancipatory education.

**Keywords:** curriculum; New High School; ethnic-racial relations; teacher education.

## Resumen

Este artículo analiza el proceso de implementación del currículo del Nuevo Bachillerato brasileño desde la perspectiva del movimiento lógico-histórico. Desarrollamos actividades sobre temas presentes en el nuevo currículo en la formación de profesores de una escuela pública del Distrito Federal. En este texto presentamos reflexiones sobre el tema de uno de los encuentros: las relaciones étnico-raciales. A partir de un análisis de historiografías de la Educación, de documentos oficiales y de discursos docentes, buscamos evidenciar cómo la reforma mantiene el enfoque en los intereses del mercado y marginaliza los conocimientos de las poblaciones negras e indígenas, tratados de forma puntual y fragmentada. Defendemos que comprender el currículo como un producto histórico y social permite construir prácticas

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP – Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP – Brasil.

pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad étnico-racial, avanzando hacia una educación humanizadora y emancipadora.

**Palabras clave:** currículo; Nuevo Bachillerato; relaciones étnico-raciales; formación de profesores.

## Introdução

A reforma do Ensino Médio brasileiro, implementada em 2022, ocorreu sob a justificativa de modernizar a escola e aproximá-la das demandas do século XXI. A implementação do Novo Ensino Médio, com um novo currículo, centrado no desenvolvimento de competências e habilidades e na flexibilização dos percursos formativos em quatro áreas, foi conduzida de maneira autocrática, sem diálogo efetivo com os professores e estudantes, desconsiderando as condições concretas de trabalho docente e a função social da escola pública.

Além disso, o novo currículo se constitui por meio de uma lógica neoliberal que privilegia a preparação para o mercado de trabalho em detrimento da formação humana plena. Esse processo retoma, sob nova roupagem, a histórica dualidade do Ensino Médio brasileiro, que destina à classe trabalhadora uma escolarização mínima e voltada à empregabilidade, e às elites uma formação que assegura o acesso ao Ensino Superior. Essa lógica expressa relações de poder, interesses de classe e disputas ideológicas que atravessam o currículo e moldam o que é considerado legítimo para ensinar e aprender.

Nesse contexto, a perspectiva do movimento lógico-histórico, ancorada no materialismo histórico-dialético, possibilita compreender o currículo como resultado de processos históricos, sociais e políticos em constante transformação. Essa abordagem considera que o desenvolvimento das ideias e dos conhecimentos está dialeticamente vinculado às condições concretas da vida social e às necessidades humanas que impulsionam sua produção. Compreender o currículo a partir desse movimento permite evidenciar as contradições entre o prescrito e o vivido, entre a lógica que organiza os documentos oficiais e a historicidade que marca a prática pedagógica cotidiana.

Apresentamos, neste artigo, alguns resultados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida com professores de uma escola pública do Distrito Federal. Por meio de um curso de extensão, promovemos atividades com objetivo de refletir coletivamente sobre temas que constam no novo currículo e sobre a implementação da reforma. Os temas foram sugeridos pelos professores participantes ao longo do percurso.

Neste artigo trazemos uma análise sobre o tema relações étnico-raciais no processo de implementação do currículo do Novo Ensino Médio, fundamentados na perspectiva do movimento lógico-histórico. As tensões em torno das relações étnico-raciais evidenciam essas contradições. Embora as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 determinem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, tais conteúdos permanecem marginalizados nos currículos e tratados de forma fragmentada nas práticas docentes. A ausência ou superficialidade dessas temáticas no Novo Ensino Médio demonstra como a reforma curricular contribui na perpetuação dos processos de exclusão ao invés de promover uma educação humana, democrática e plural.

Diante disso, buscamos contribuir para o debate sobre uma formação de professores comprometida com a humanização dos sujeitos e com a transformação da realidade social no processo de implementação curricular.

## **Movimento lógico-histórico, currículo e formação de professores**

A perspectiva do movimento lógico-histórico dos conceitos (Sousa, 2004, 2009, 2018) busca compreender a relação dialética entre o desenvolvimento de uma ideia e as condições sociais e históricas em que ela se insere. Nesta perspectiva, conhecimentos são significados resultantes de negociações em determinada cultura e através de diferentes culturas, e a análise de seu desenvolvimento revela as necessidades que motivaram os indivíduos na construção desse conhecimento.

Considerando lógico e histórico como categoria do materialismo histórico-dialético, a realidade objetiva na qual o ser humano está imerso chamamos de histórico. Esta existe independente da consciência humana e não é estática, se encontra permanentemente em estado de mudança. O conhecimento humano, interpretações intelectuais da realidade, constitui o lógico. O desenvolvimento lógico influencia e é influenciado pelo desenvolvimento histórico em um movimento marcado por contradições, negações e superações, que impulsionam o pensamento e a transformação das ideias. “Entender o lógico-histórico da vida significa compreender a relação existente entre a mutabilidade e a imutabilidade das coisas; a relatividade existente entre o pensamento humano e a realidade da vida” (Sousa, 2018, p. 45).

O processo de conversão de um objeto ou fenômeno da natureza em objeto do pensamento acontece através da atividade dos seres humanos. Trata-se de uma unidade “na qual o histórico, ou seja, mundo objetivo em desenvolvimento, determina o lógico, e na qual o lógico é um reflexo do histórico, é derivado em relação a ele” (Rosental; Straks, 1960, p. 326).

A atividade é um processo dialético no qual os indivíduos se constituem e transformam o mundo social e material. Leontiev (2021) a estrutura em três níveis: a atividade propriamente dita, orientada por motivos; as ações, guiadas por objetivos específicos; e as operações, determinadas pelas condições concretas de execução. A consciência humana se forma e se transforma na e pela atividade, a apropriação do conhecimento ocorre em um processo ativo de transformação do próprio pensamento e da realidade.

A atividade pedagógica é a principal responsável pela transmissão e apropriação da história social humana. A produção de sentidos e significados dos sujeitos se dá conforme participam de atividades sociais em um determinado grupo. Se configura como um processo dialético em que os sujeitos envolvidos interagem, problematizam e ressignificam o conhecimento historicamente produzido. É mediada por instrumentos culturais e signos, promovendo não apenas a apropriação do saber, mas a formação da consciência e a humanização.

É por meio do processo educativo que a humanidade se constitui historicamente, sem a necessidade de se reinventar completamente a cada nova geração. A educação, concebida como “processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente” (Rigon; Asbahr; Moretti, 2010, p. 27), contribui para o movimento dialético no qual a história da humanidade e a história de cada indivíduo interagem.

Nessa perspectiva, a educação não pode se resumir à aquisição de competências ou habilidades específicas. Os participantes não são consumidores de conhecimento, nem são produtos, mas sim sujeitos de sua própria atividade. “A aprendizagem consciente efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ou seja, ocupam um lugar na vida real do sujeito, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações” (Piotto; Asbahr; Furlanetto, 2017, p. 121).

O currículo, por sua vez, é a lógica que organiza a Educação. E enquanto lógica, “tem história e, por ter história, é parte do cotidiano” (Sousa, 2004, p. 6). Mas essa história é muitas vezes ignorada. Como escreve Moura (2017, p. 99): “não é natural nos perguntarmos quem os determina e por que o fazem”. O que ocorre é a prevalência de uma tradição centralizadora, “que acaba por ditar a programação de conteúdos que cabe à escola operacionalizar por meio de sua equipe gestora e por seus professores” (Moura, 2017, p. 103).

A composição do currículo se dá em um processo histórico, no qual a perspectiva da sociedade acerca do que é necessário permanecer na cultura escolar através dos tempos é fixada no documento. Como escreve Moura (2017, p. 102), “o currículo é resultado de um modo de se conceber a organização do conhecimento que deve ser difundido e preservado pela educação formal e, sendo assim, tem uma história que é a história do desenvolvimento do que o constitui, do seu objeto”.

Os currículos não são definitivos, seus conteúdos são passíveis de questionamentos e novos conteúdos podem ser inseridos conforme a sociedade se movimenta em seus momentos históricos, da mesma forma que uma tendência pedagógica adotada pela sociedade em determinado momento é superada em outro, conforme evoluem os conhecimentos acerca de como aprendemos (Rigon; Asbahr; Moretti, 2010).

Em síntese, o currículo é a organização lógica do que se considera importante para o processo de ensino-aprendizagem no momento histórico em que se constitui. Seu estado atual é resultado de todo o desenvolvimento anterior. É um instrumento que organiza a educação ao selecionar e sistematizar conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, de modo a orientar no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Essa organização não é neutra: ela expressa relações sociais e históricas.

Nessa perspectiva, a compreensão de um currículo em sua totalidade inclui o estudo dos processos que o constituíram, assim como com o estudo do cotidiano da atividade pedagógica.

Na busca de compreender o currículo do Novo Ensino Médio, estudamos o seu processo de implementação, que ocorre desde 2022. O currículo do Novo Ensino Médio chegou às escolas pronto, prescrito, desconsiderando a realidade concreta e as condições

objetivas de trabalho docente. Sua apropriação pelos sujeitos é desvinculada de sua dimensão histórica.

No tensionamento entre a lógica que estrutura a proposta curricular do Novo Ensino Médio e a sua realização na prática pedagógica é que se insere a presente pesquisa. A atividade pedagógica na formação de professores, concebida com a perspectiva lógico-histórica, nos aportes da Teoria Histórico-Cultural, tem sido abordada em pesquisas recentes na área da Educação, como, por exemplo, Sousa (2004), Dias (2007), Moretti (2007), Sarmento (2019), Nogueira (2019), Oliveira (2020), Pereira (2020), Neto (2020), Ribeiro (2008), Klochinski (2020), Prazeres (2008) e Lima (2019).

Como Lima (2019) ressalta, a transformação do trabalho docente não se baseia em uma suposta vocação natural, mas na apropriação crítica do conhecimento em sua lógica constitutiva e em seu desenvolvimento histórico.

Nessa perspectiva, a atividade pedagógica exige a compreensão de que o currículo expressa relações sociais e escolhas políticas que orientam o que deve ou não ser ensinado. A lógica do desenvolvimento curricular, portanto, não pode ser reduzida a uma sequência técnica de prescrições, mas deve ser analisada em sua historicidade e em suas finalidades sociais. Concordamos com Moura (2017, p. 100), que defende que “o desenvolvimento do currículo tenha também uma dimensão formadora daqueles que, na qualidade de sujeitos, participam dessa atividade concretizadora de uma concepção de sociedade e de homem que objetiva formar”.

No contexto do Novo Ensino Médio, essa formação se torna ainda mais necessária, uma vez que a reforma prescreve itinerários formativos baseados em competências e habilidades, respondendo às demandas imediatas do mercado de trabalho. A formação docente deve possibilitar ao professor compreender e questionar essa lógica de desenvolvimento e implementação curricular, identificando como ela condiciona a prática pedagógica e interfere na função social da escola de garantir o acesso aos conhecimentos teóricos historicamente produzidos, condição fundamental para o desenvolvimento humano dos sujeitos. Tal postura permite tensionar os limites da reforma e vislumbrar a construção de um currículo que contribua para a emancipação dos sujeitos e para a transformação da realidade social.

## **Metodologia**

O método materialista histórico-dialético possibilita pensar o mundo integrando diferentes esferas do real. “Parte-se do observável rumo à essência, o que tornará possível a compreensão do ser social como totalidade que se relaciona intimamente a vida material e concreta dos seres humanos” (Zago, 2013, p.111). A essência, nesse contexto, são os elementos que garantem a existência do fenômeno, sem os quais este não existiria.

Em particular, o currículo, na abordagem materialista histórico-dialética, constitui-se como resultado de tensões sociais, políticas e econômicas. A história, em sua dinâmica, é o eixo de compreensão e da explicação científica deste, que tem na prática seu fundamento epistemológico.

O processo de abstração necessário para o desenvolvimento desta pesquisa envolve o isolamento deste objeto para estudá-lo com maior profundidade. É necessário transformar este objeto de estudo em processo, analisando seu desenvolvimento histórico, para superar a descrição e, por meio da explicação científica, enxergar o objeto em seu significado cristalizado na existência humana (Araujo; Moraes, 2017).

Buscamos compreender então a atividade pedagógica no processo de implementação de um novo currículo. Esta compreensão é limitada, uma apropriação deste objeto na qual se conectam algumas condições sociais e históricas, incluindo as dos sujeitos que participam da pesquisa. Como escreve Sousa (2004, p. 46): “o isolado estudado pelo observador é apenas um aspecto da realidade, e não é nem de longe a própria realidade”.

Nesta pesquisa analisamos o movimento lógico-histórico do currículo do Ensino Médio brasileiro, buscando identificar as necessidades humanas que, ao longo do tempo, influenciaram e justificaram a organização dessa etapa educacional no Brasil. Essa análise histórica permite compreender como o currículo foi moldado em resposta às demandas sociais, econômicas e culturais de diferentes momentos, revelando as contradições e os interesses que permeiam seu desenvolvimento.

Organizamos também um curso de extensão para professores e coordenadores do Novo Ensino Médio de uma escola pública de Brasília. Este curso de extensão foi organizado com o propósito de promover reflexões coletivas sobre a prática pedagógica. Buscou-se criar um espaço de diálogo em que os educadores pudessem compreender o currículo, compartilhar experiências e construir saberes de forma colaborativa.

As atividades ocorreram durante as reuniões de coordenação coletiva, momento semanal de encontro entre todos os docentes e a equipe pedagógica. Nessas reuniões, foram realizados cinco encontros ao longo de um semestre, discutindo temas sugeridos pelos professores participantes.

Inspirado na Atividade Orientadora de Ensino (Moura *et al.*, 2010), o pesquisador elaborou narrativas que retratavam tensões do cotidiano docente, construídas a partir de relatos, textos acadêmicos e memórias profissionais. Essas situações funcionaram como desencadeadoras das reflexões, permitindo analisar problemas reais do trabalho docente, elaborar estratégias de superação e repensar práticas.

Participaram das atividades 42 professores e 2 coordenadores. Todas as conversas que ocorreram durante o curso foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Promovemos atividades pedagógicas que possibilitaram aos professores expressar quais eram suas compreensões acerca de temas dispostos no novo currículo, assim como do próprio processo histórico de implementação deste. Concordamos com Moura (2017, p. 101) quando afirmamos que “o modo como se concebe o objeto de conhecimento, se reconhece a sua historicidade ou não e de como se entende o papel do sujeito sobre esse objeto, é determinante para a organização da educação escolar e do modo como realizamos a atividade pedagógica”.

Consideramos como elementos constitutivos do movimento lógico-histórico do currículo os fundamentos sociopolíticos que orientam sua formulação, os interesses de classe que o atravessam, as disputas em torno do conhecimento escolar e as práticas pedagógicas concretas que o realizam ou não no interior da escola.

Trata-se de filosofar sobre o currículo, emprestando o termo utilizado por Sousa (2004) na abordagem dos conceitos algébricos, para compreendê-lo não como um documento prescritivo ou uma listagem de conteúdos, mas como expressão histórica da sociedade, atravessado por contradições, e que se materializa nas atividades educacionais que se realizam, ou deixam de se realizar, no cotidiano escolar, em função das condições concretas de trabalho, das disputas em torno do conhecimento e das mediações feitas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A compreensão do currículo, nessa perspectiva, exige o olhar para suas determinações e seus desdobramentos históricos e práticos, tendo como horizonte a formação humana plena. Trata-se de “considerar os determinantes histórico-sociais que suscitam mudanças na forma de conceber o papel dos indivíduos e o modo de organizá-los para suas participações na sociedade onde vivem” (Moura, 2017, p. 101).

Sousa (2004) enfatiza que, para compreender completamente uma teoria, é necessário levar em conta seu desenvolvimento interno e as influências do contexto histórico. Desconsiderar um desses aspectos implica deixar de compreender o fenômeno em sua totalidade. O movimento lógico-histórico articula o progresso das ideias com a história humana e permite compreender que o conhecimento avança de forma complexa, impulsionado por contradições internas e mudanças históricas.

Neste artigo trazemos alguns resultados desta pesquisa, sobre o tema relações étnico-raciais no ambiente escolar. A perspectiva do movimento lógico-histórico nos auxilia na compreensão do tema no processo de implementação do currículo do Novo Ensino Médio, assim como as mudanças históricas e as contradições que permeiam este processo de tornar-se concreto.

## **História africana, afro-brasileira e indígena no currículo brasileiro - entre o lógico e o histórico**

Com o fim do período de ditadura militar no Brasil, o contexto de mudanças no campo político gerou a necessidade de buscar novas teorias educacionais, que se articulassesem com os interesses das classes historicamente dominadas. Como escreve Saviani (2014), com a inauguração da Associação Nacional de Educação (ANDE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e da expansão da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), retorna ao cenário de disputas o movimento organizado pelos professores dos três graus de ensino, que se dividiram entre os que se preocupavam com o significado social e político da Educação, e defendiam a educação pública de qualidade, voltada para as necessidades da maioria, e os que se preocupavam com os aspectos econômicos-corporativos, que reivindicavam melhores condições para o trabalho pedagógico, e foram responsáveis pelas greves que eclodiram no final dos anos 70 e ao longo dos anos 80.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu importantes diretrizes para a educação. No Art. 205, dispõe que a educação é um direito de todos e dever do Estado e

da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Resende (2020) explica que a eleição de Fernando Collor de Mello foi marcada pela expectativa. A população acreditava que o novo presidente melhoraria o país a partir da economia, do combate à inflação, do combate à corrupção e da educação. Menos intervenção do Estado e mais espaço para o mercado financeiro. Assim que assumiu, o governo elaborou a cartilha neoliberal e colocou-a em prática: aumentou impostos, abriu o mercado nacional aos investidores internacionais, cortou gastos públicos, por meio de demissões e redução de salários do funcionalismo público, confiscou a poupança de quem tinha mais de 50 mil cruzeiros novos depositados, implementou uma reforma administrativa, entre outras medidas.

Em 1993, empresários industriais apresentaram o documento Educação Básica e Formação Profissional: a visão dos Empresários (CNI, 1993), durante uma reunião ibero-americana em Salvador (BA), onde discutiram os rumos da educação básica e profissionalizante. O documento defendia maior influência do setor privado na reformulação educacional, propondo a participação ativa dos empresários nos conselhos escolares, na administração e na definição dos currículos.

As propostas enfatizavam a necessidade de flexibilizar o conhecimento, promovendo interdisciplinaridade e adaptação aos processos tecnológicos, visando formar indivíduos alinhados às demandas do mercado. A qualificação contínua era tratada como responsabilidade individual, com a justificativa de que as oportunidades de emprego dependiam da busca constante por aprendizado.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, essas ideias ganharam força, especialmente no contexto da tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujas discussões vinham desde os anos 1980. O apoio às concepções neoliberais impulsionou reformas educacionais que reduziram a participação do Estado, priorizando a adequação da educação aos padrões econômicos globais.

No processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases, dois nomes se destacaram: Florestan Fernandes, defensor da escola pública e articulador inicial do projeto, e Darcy Ribeiro, que assumiu sua tramitação no Senado. Ambos tinham visões distintas, mas compartilhavam o objetivo de reformular as políticas educacionais após a Constituição de 1988, buscando alinhar a educação a um projeto democrático de sociedade. Inicialmente coordenada por Fernandes, a condução do projeto foi transferida para Darcy Ribeiro, que finalizou a redação da lei. A LDB foi aprovada em dezembro de 1996 como Lei nº 9.394/96 e, em homenagem póstuma, ficou conhecida como "Lei Darcy Ribeiro".

Mas, como escreve Resende (2020), apesar de sua aprovação, a LDB foi alvo de críticas, especialmente por sua tramitação acelerada e por atender a interesses da elite empresarial. A flexibilização dos sistemas de ensino pode ser vista como reflexo das ideias neoliberais defendidas por grupos de poder, incluindo a Confederação Nacional da Indústria (CNI).

O Art. 35 da referida Lei, que trata do Ensino Médio, estabeleceu quatro finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Este artigo reflete as influências neoliberais ao enfatizar a preparação para o trabalho e a adaptação flexível do educando às exigências do mercado. Essa ênfase alinha-se à lógica neoliberal, que subordina a educação às demandas econômicas, priorizando a empregabilidade e a formação de trabalhadores maleáveis em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Além disso, ao destacar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, reforça a vinculação entre educação e mercado, direcionando o ensino para atender às necessidades da economia. Ainda que o artigo mencione o desenvolvimento do pensamento crítico, a própria estrutura do texto revela uma concepção funcionalista da educação, na qual o conhecimento é instrumentalizado para a inserção no mundo do trabalho, desconsiderando a dimensão política e social mais ampla do currículo.

Os problemas da Educação do país se agravaram com a reforma do Estado brasileiro e a implementação de diretrizes neoliberais, privatizações e ajustes fiscais. O setor privado cresceu e o país perdeu sua autonomia no processo de definição das políticas educacionais. Os empréstimos solicitados ao Fundo Monetário Internacional condicionaram como contrapartida a adoção de políticas que se preocupam mais em manter o fluxo de estudantes do que em oferecer educação com boa qualidade.

Com as novas condições, a educação escolar passou a oferecer um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, com tratamento especial para os conceitos da ordem da Matemática. “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (Saviani, 2014, p. 430).

Acerca do tema relações étnico-raciais, na pesquisa em Educação (Gomes, 2011, 2012), o reconhecimento da presença da diversidade étnica na escola é apontado como fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo e democrático, onde todas as culturas e origens sejam valorizadas e respeitadas. Ela possibilita que estudantes de diferentes etnias convivam, aprendam uns com os outros e reconheçam a importância da pluralidade cultural na formação de uma sociedade mais justa. Além disso, promove o combate a preconceitos e estereótipos e fortalece o senso de pertencimento e identidade dos alunos.

Entretanto, seu desenvolvimento é marcado por contradições e desafios. A escola, nesse contexto, deve ser vista como um espaço de troca, aprendizagem e respeito às diferenças, essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. O Art. 3º da Lei

de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996 estabeleceu que a diversidade étnico-racial é um dos princípios que orientam a Educação Nacional. Para que isso se concretize, é necessário que se reconheça as pessoas negras e seus descendentes não como ex-escravizados, e sim como sujeitos históricos e sociais, produtores e detentores de conhecimentos e cultura, influentes na transformação da sociedade.

Nos anos 2000, as políticas educacionais brasileiras avançaram na incorporação das relações étnico-raciais como um eixo fundamental do currículo, impulsionadas especialmente pela promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Consideramos que a lei representa um marco histórico na direção da valorização da cultura afro-brasileira na Educação do país, permitindo questionar os pressupostos da educação eurocêntrica e excludente que ainda é, em diversas medidas, defendida por pessoas privilegiadas e favorecidas pelas políticas da burguesia. A lei foi substituída em 2008 pela Lei nº 11.645, acrescentando a inclusão dos povos indígenas, também marginalizados no processo de colonização.

Entretanto, ao analisar os currículos do Distrito Federal, notamos que a importância dada ao conteúdo da legislação nos documentos é pequena. No Currículo em Movimento anterior à reforma do Ensino Médio (Distrito Federal, 2014), o termo “História da África” não aparece. O termo “cultura afro-brasileira” aparece duas vezes na matriz curricular de linguagens, com os tópicos “Cultura afro-brasileira e esporte” (Distrito Federal, 2014, p. 30) e “Brinquedos e brincadeiras da cultura afro-brasileira e seu contexto” (Distrito Federal, 2014, p. 31). Não são mencionadas as leis supracitadas.

A legislação e os debates educacionais desse período evidenciam uma tentativa, embora pequena, de responder às demandas dos movimentos negros e à necessidade de construir uma educação que reconheça e valorize as contribuições das populações negras e indígenas, mas a implementação dessas diretrizes ainda enfrentou desafios estruturais e resistências dentro do próprio sistema de ensino.

Em 2022 a reforma do ensino médio brasileiro ocorreu sob o propósito de modernizar a educação e atender às necessidades do século XXI. Com mudanças significativas na estrutura curricular, a proposta do Novo Ensino Médio, teoricamente oferece maior flexibilidade e personalização do ensino. No entanto, na prática a implementação da reforma do Ensino Médio traz consigo uma série de problemas. Silva (2019), através da análise do processo histórico no e a partir do qual se deu a objetivação e instauração da reforma, contribui para o entendimento desta como um ato que rompe com a democracia participativa, de tal forma a predominar o caráter autocrático, antidemocrático e antipopular, para redefinir o sistema educacional brasileiro.

A primeira etapa da mudança veio com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) publicada em 19 de dezembro de 2018, que institui que o Ensino Médio organizar-se-á em duas partes: Formação Geral Básica, com 1800 horas, e Itinerários Formativos, com 1200 horas. A Formação Geral Básica é composta por competências e habilidades previstas na BNCC, enquanto os itinerários formativos são um

conjunto de situações e atividades educativas de cunho teórico-prático que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens.

A BNCC de 2018 constitui-se como um documento definidor do currículo a ser adotado pelo país e organiza o processo em Formação Geral Básica e em Itinerários Formativos. A carga horária destinada aos Itinerários Formativos, inicialmente de 1200 horas, constitui o que vem sendo chamado de *vazio curricular*, “a ser preenchido de acordo com os interesses do mercado, visto que os espaços de discussão e deliberação se encontravam bloqueados pelo Golpe” (Silva, 2019, p. 94). Trata-se de um artifício para colonizar e instrumentalizar o currículo pelos valores neoliberais, pela iniciativa privada. Esse esvaziamento do currículo e instrumentalização dele pelo e para o mercado se dá com a extinção da obrigatoriedade dos componentes curriculares em todos os anos do Ensino Médio. Somente dois componentes continuam obrigatórios: Matemática e Língua Portuguesa.

A imposição da reforma traz para a escola novas atribuições, que não foram geradas a partir das necessidades do coletivo escolar. Dessa forma, desvincula as ações desenvolvidas no interior da escola dos motivos próprios da comunidade escolar. Ao não estabelecer relações entre as ações desenvolvidas no interior da escola com as necessidades profissionais dos trabalhadores da educação, a reforma conduz o processo educacional para práticas que contribuem para a alienação dos sujeitos.

A antiga dualidade que bifurca o Ensino Médio, levando as classes sociais mais favorecidas ao Ensino Superior e as menos favorecidas ao mercado de trabalho, aparece repaginada com as influências do neoliberalismo econômico: a educação propedêutica ocorre em instituições privadas de ensino e o sucateamento da Educação por meio do esvaziamento do currículo ocorre nas instituições públicas.

Além disso, imposição da reforma traz para a escola novas atribuições, que não foram geradas a partir das necessidades do coletivo escolar. Dessa forma, desvincula as ações desenvolvidas no interior da escola dos motivos próprios da comunidade escolar. Ao não estabelecer relações entre as ações desenvolvidas no interior da escola com as necessidades profissionais dos trabalhadores da educação, a reforma conduz o processo educacional para práticas que contribuem para a alienação dos sujeitos.

Revogar a reforma é necessário e reivindicado pelos profissionais da Educação desde que ela foi imposta. Associações como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) e Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) assinaram uma carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio, publicada em 10/06/2022 no site da ANPed<sup>3</sup>.

Foi aberta uma consulta pública acerca da reforma do Ensino Médio. A portaria foi publicada em 09 de março de 2023 no Diário Oficial da União e dá prazo de 90 dias para as manifestações, com possibilidade de prorrogação. Enquanto isso, foi suspensa a

<sup>3</sup> Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017). Disponível em: <https://forum.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>. Acesso em: 18 dez. 2025.

Portaria Nº 521, de 13 de julho de 2021, que institui o cronograma de implementação e outras providências acerca da execução da reforma.

Em 7 de agosto de 2023, o Ministério da Educação (MEC) divulgou em coletiva de imprensa, o sumário com os principais resultados da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Entre os resultados da consulta presentes no sumário, o primeiro aspecto apontado é a posição majoritária das críticas à carga horária das disciplinas que compõem a Formação Geral Básica. Foi apontado que o mínimo necessário seria de 2100 a 2400 horas, frente às 1800 que o projeto original prevê para esta componente do Novo Ensino Médio.

Em relação aos Itinerários Formativos, foram apontadas as necessidades de maior clareza e orientações acerca de suas organizações, de atenção aos diferentes contextos e da preocupação com o aumento da desigualdade, assim como de alternativas para a recomposição dos componentes curriculares no ensino médio.

Sobre a formação de professores, a consulta destaca a demanda pela revogação das atuais diretrizes curriculares para licenciaturas e a criação de um programa de formação continuada para professores e gestores que atuam no Ensino Médio.

A proposta apresentada pelo MEC, frente aos resultados da consulta pública, no que diz respeito à organização curricular do Novo Ensino Médio, foi de recompor a carga horária destinada à Formação Geral Básica para 2.400 horas, e reduzir o número de itinerários formativos, que passam a se chamar Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, de cinco para três, conforme segue: Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza; Linguagens, Matemática e Ciências Humanas e Sociais; Formação Técnica e Profissional.

Subsidiados pelos resultados da pesquisa supracitada, o governo apresentou, em outubro de 2023, o Projeto de Lei 5.230/2023 que redefine a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. O projeto propõe a restauração das 2.400 horas anuais para as disciplinas obrigatórias da Formação Geral Básica, sem integração com cursos técnicos. Para os cursos técnicos, serão 2.100 horas de disciplinas básicas e pelo menos 800 horas de aulas técnicas. As regras anteriores exigiam que as escolas reservassem 1.800 horas anuais para as disciplinas obrigatórias e o restante, 1.200 horas, para itinerários formativos em áreas como matemática, linguagens, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnica e profissional.

O novo texto propõe ainda substituir os itinerários formativos por uma composição de currículo do ensino médio, que inclui uma formação geral básica e percursos de aprofundamento e integração de estudos, combinando no mínimo três áreas do conhecimento conforme a relevância para o contexto local e a capacidade dos sistemas de ensino.

A votação de seu relatório pela câmara dos deputados deu-se em 19 de março de 2024. Ao ser aprovado, garante o aumento da carga horária destinada aos conhecimentos gerais básicos. Entretanto, o documento não garante que essa carga horária deve ser preenchida com as 13 disciplinas científicas obrigatórias, abrindo brechas para que a formação geral básica possa ser permeada por “inovações curriculares”, mantém o

reducionismo curricular por meio da vinculação da política do Ensino Médio à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e contribui também para a desprofissionalização do trabalho docente ao admitir a contratação de pessoas com notório saber para a docência na Educação Técnica e Profissional.

A proposta foi encaminhada ao Senado Federal, e o Plenário aprovou em 19/06/24, em votação simbólica, o PL 5.230/2023, uma alternativa apresentada pelo governo para substituir o modelo instituído durante a gestão de Michel Temer. O texto aprovado prevê a ampliação da carga horária mínima total destinada à Formação Geral Básica de 1.800 para 2.400 horas, e a explicitação de quais componentes curriculares fazem parte de cada uma das áreas do conhecimento.

O presidente em exercício, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a lei que altera o Novo Ensino Médio, mas vetou os trechos que tratavam de mudanças na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A Lei nº 14.945/2024 foi publicada no Diário Oficial em 31 de julho de 2024. A nova lei prevê menos liberdade nos itinerários formativos, que seguirão diretrizes nacionais, a serem elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. As disciplinas optativas deverão estar relacionadas a um dos seguintes quatro itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ou ciências humanas e sociais aplicadas. As diretrizes nacionais devem observar as especificidades da educação indígena e quilombola.

A nova versão do Novo Ensino Médio passou a vigorar no ano letivo de 2025. No que tange à prática pedagógica, não é possível esperar a versão definitiva do novo currículo para afirmar que a educação deve desenvolver os sujeitos envolvidos em suas máximas potencialidades humanas. A contradição dialética entre o modelo neoliberal proposto pela reforma e a proposta de uma educação para o desenvolvimento humano auxilia na compreensão da transformação social que almejamos com esta pesquisa e nos impulsiona em direção a ela.

O novo currículo propõe que o foco da educação o desenvolvimento de habilidades e competências, deixando de fora questões importantes como as questões de gênero, étnico-raciais, LGBTQIA+, educação inclusiva, fundamentais para a transformação social e garantia da efetivação das liberdades civis, políticas e sociais no século XXI.

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio destina quatro linhas das suas 208 páginas para abordar os conteúdos das leis e as questões relacionadas à presença de conhecimentos e das culturas africana, indígena e afro-brasileira na Educação:

Quanto às questões étnico-raciais, as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, visando o contraponto às narrativas hegemônicas colonialistas, eurocêntricas, excluientes e assimétricas (Distrito Federal, 2021, p. 24).

Na BNCC, o tema aparece no seguinte trecho:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre

esses temas, destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008). (Brasil, 2018, p. 19).

Vemos que embora seja crescente o debate sobre a diversidade epistemológica no âmbito legal e nas ciências humanas e sociais, no que tange a Educação é notável a tensão existente entre o lógico e o histórico, que ora os aproximam, ora os distanciam. A resistência e a necessidade da inclusão da cultura afro-brasileira nos conteúdos escolares aparece na cena abaixo, no qual dois professores do Ensino Médio, P1 e P2, um de Geografia e um de História, com a mesma faixa etária, expõem suas perspectivas sobre o assunto:

*P1 - Sobre as questões de relações étnico-raciais, educação, história afro-brasileira, história da África, eu cheguei a ver no final do Ensino Médio e na faculdade, né, novidade mesmo, eu fiquei bastante interessado, eu particularmente passei pra vestibular e fui para antropologia, então eu sou bastante interessado nesse tipo de assunto, né? De culturas novas, como é que o povo fez para fazer aquilo. Despertou o interesse em mim. Eu achei muito interessante, foi muito interessante conhecer. A gente não faz nada da história da África, conhece muito pouco de qual a influência que os povos africanos tiveram na cultura brasileira, como é que eram os quilombos, uma parte da nossa história que a gente acaba passando muito rápido, né? No Novo Ensino Médio. Então é super importante você separar uma parte do currículo pra ensinar isso pros meninos, ensinar que o mundo é muito maior do que está acostumado a consumir nas redes sociais, nos filmes, nas coisas que ele gosta. Agora, eu discordo um pouquinho quando ele fala assim: contrapondo as narrativas hegemônicas, colonialistas, eurocêntricas, excludentes e assimétricas. Olha, tem que ter um olhar com muito cuidado, porque é o seguinte, quando a gente fala de história, a narrativa que a gente olha, principalmente quando a gente vai pro passado, é enviesado pelo ponto de vista da pessoa que escreveu. Então, assim, coisas que as pessoas vão dizer naquela época hoje a gente considera errado, excludentes, desproporcionais. Mas isso não pode invalidar o conteúdo, senão a gente não vai ensinar história romana porque a maior parte dos povos, tipo os celtas por exemplo, não tinham registro histórico escrito né? [...] Então não vou taxar assim: ah isso aqui é excludente, ah isso aqui é não sei o quê. A gente vai virar um censor, né, e não professor.*

*P2 – Então, acho que tem que dar, tudo bem, uma coisa é identificar o que é anacronismo na prática de ensino de História, perfeito, e outra coisa é que existem, sim, juízos, posições, ideologias, jornalistas, neofascistas, excludentes e que tem que ser combatidas pelo movimento democrático, pela educação e pelos valores civilizacionais, que apareceram depois do final da segunda guerra mundial, quando se criou a ONU e as noções sobre: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de que o neofascismo pode desgraçar. Então, veja, o objetivo é que as ciências humanas sejam uma ciência, não exatamente com os mesmos porquês do positivismo, das ciências naturais. Os juízos excludentes, fascistas, colonialistas, eles não são juízos científicos, eles não são base de análise para absolutamente nada. E esta nova base de civilidade e de ciência deve ser reivindicado, no meu ponto de vista, para um ensino melhor. Então essa, com certeza, a gente vai reabrir caminho para o que é uma visão anacronista, e entender a gente como sujeitos na história, mas é que a gente tá num momento histórico onde essa marca é necessária para combater o que tá aparecendo no mundo.*

Podemos perceber que o primeiro professor, embora se declare bastante interessado em conhecer culturas, fato que inclusive o mobilizou a estudar antropologia, e que possui conhecimento sobre a história da África e história dos afro-brasileiros, pois teve contato com estes conhecimentos já na Educação Básica e na Superior, afirma que *a gente não faz nada da história da África [...] uma parte da nossa história que a gente acaba passando muito rápido, né? No Novo Ensino Médio*. Em seguida, emenda: *Então é super importante você separar uma parte do currículo pra ensinar isso pros meninos*.

A fala deste professor revela quanto o racismo pode estar intrinsecamente enraizado na estrutura educacional, e reflete a visão de muitos profissionais, que ao pensar e

organizar suas atividades sobre conhecimentos africanos, sobre a história da África e dos africanos, o fazem de forma separada, desconexa e rápida. Como se fosse para encaixar algo, que de costume não faz parte, em um currículo no qual predominam os conhecimentos europeus e a perspectiva eurocentrista da História.

A resistência do professor em contrapor as narrativas hegemônicas, colonialistas, eurocêntricas, excludentes e assimétricas, exemplificada com a importância de que esteja presente também a história romana, e que ao excluir a história dos povos europeus estaria agindo como um censor, subverte os fatos para favorecer a visão dos privilegiados, que ocuparam e ocupam os espaços de poder e inviabilizam os conhecimentos da população negra, ou ainda exploraram estes conhecimentos ocultando suas origens.

Embora ele ressalte a necessidade de explicitar para os seus estudantes que todo fato histórico é descrito a partir de uma perspectiva, que implicitamente é uma perspectiva política, afirma que acaba passando rápido pelos temas que envolvem os povos africanos para não abrir mão dos conhecimentos hegemônicos, europeus. Demonstra, com isso, ignorar o histórico de dominação daqueles por estes. Essa história, marcada pela exploração, resulta nessa visão de hierarquização dos conhecimentos, culturas e povos, que por sua vez perpetua a marginalização da cultura negra.

É sabido o quanto a Educação interferiu e interfere na construção de representações sobre o negro brasileiro e, no contexto das relações de poder, a fala do professor remete para uma visão conservadora, tanto no âmbito político quanto no de sua prática. Mas essa interferência não pode mais ter uma única via, pois a relação entre teoria e prática é dialética. No contexto dos avanços na superação das desigualdades sociais e raciais, é também um dever democrático da educação escolar executar, por meio de ações, projetos e práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social.

Como escreve Gomes (2012), na medida em que se amplia o direito à educação, que a Educação Básica é universalizada e o acesso à Educação Superior é democratizado, surgem no espaço escolar sujeitos que por muito tempo foram desconsiderados e tiveram seus conhecimentos invisibilizados, mas que possuem seus saberes, valores, histórias de vida, posicionamentos políticos, sofrimentos e vitórias. Esse processo resulta no questionamento do currículo colonizado e colonizador, e na exigência de propostas que libertem, emancipem.

O professor parece não enxergar que sua fala é sobre essa tensão histórica, sobre um processo no qual a predominância da história dos povos europeus na Educação, em detrimento de outras, é instaurada por meio de formas, sejam explícitas ou simbólicas, de força e violência. Nessa confusão, quando trata a História dos povos afro-brasileiros como conteúdos a serem inseridos, como mais uma parte de sua disciplina, impossibilita o rompimento epistemológico e cultural na educação e a efetiva emancipação dos sujeitos. Parece não compreender, ou ignorar, que falamos de uma mudança estrutural, epistemológica e política.

A fala do segundo professor vai na direção oposta, quando ressalta a importância do movimento democrático na Educação e reivindica uma abordagem de ciências humanas

que não tenha os mesmos porquês do positivismo, das ciências naturais, quando nega os juízos excludentes, fascistas, colonialistas, que não são juízos científicos, em prol de um ensino melhor.

A preocupação com a necessidade de entender a gente como sujeitos na história para combater o que tá aparecendo no mundo, apontada pelo professor, nos remete ao entendimento da lei e da inclusão das questões étnico-raciais como uma medida de ação afirmativa, visando a superação de desigualdades que atingem historicamente pessoas negras e indígenas, uma vez que tem como pano de fundo a afirmação do direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, para romper com a invisibilização da cultura africana e afro-brasileira nos currículos e conduzir para práticas escolares que firmam e afirmam a história, a memória e a identidade da população negra na educação básica.

Consideramos seu alerta super importante, pois aponta para a necessidade de compreender o processo de marginalização da cultura negra, das lutas dos movimentos sociais e das camadas populares, historicamente tratadas como não pertencentes, discriminadas no cotidiano escolar e na organização dos currículos para que seja possível resistir ao movimento de homogeneização dos conhecimentos, dos povos e da cultura.

A preocupação de enfatizar as contribuições dos afrodescendentes e dos povos indígenas na construção da identidade nacional em um trabalho pedagógico que evidencie as diferentes culturas que formam as crenças e tradições do povo brasileiro contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica da realidade e para a emancipação do ser humano, com sentimento de pertencimento e aceitação da sua cultura e da cultura dos demais.

Mas essa preocupação parece se limitar à uma minoria. No debate sobre as relações étnico-raciais e currículo, grande parte dos professores não se envolveu, permanecendo em silêncio. Sobre isso, Gomes (2012) nos explica que os valores culturais afro-brasileiros presentes na escola e em ambientes de aprendizagem é conflituosa, tensa e descontínua, materializada por gestos, palavras e ações que muitas vezes, são intencionais.

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente, e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. É perigosa a ideia de que o silêncio reflete apenas um desconhecimento sobre o assunto, quando pensamos no contexto do racismo ambíguo brasileiro. Ele reflete algo que se conhece, mas que não se quer falar, ou que não se pode falar.

Marcada por violências entre colonizadores, povos indígenas originários e pessoas escravizadas trazidas de várias partes do continente africano em seus processos de miscigenação, a exclusão das pessoas negras na Educação pode ser vista, em seu processo histórico, na Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que vetava a presença de pessoas escravizadas em escolas e cursos. Até a abolição da escravidão, a vida dessas pessoas é marcada por exploração, fome, miséria e violência.

Com a Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, o Brasil foi o último país do ocidente a abolir o regime escravocrata. Não foi desenvolvida nenhuma política reparatória ao povo negro, nenhuma espécie de indenização para as vítimas da escravidão. Os efeitos da lei

não geraram nenhuma mudança efetiva em suas condições de vida e trabalho. As políticas reparatórias surgiram recentemente.

A sociedade brasileira não se organizou de forma a excluir os sujeitos não-negros. Essas pessoas nunca passaram por nenhum processo de dominação no qual suas dignidades e humanidades foram colocadas em xeque. Pelo contrário, colonizadores europeus criaram filosofias que justificassem a opressão e as violências contra os indivíduos negros, dissolvendo culturas por meio de uma política institucional que tinha como objetivo a obtenção de lucro pela exploração.

## Transformar a lógica para escrever a história

No tempo da intolerância que vivemos, a exclusão das minorias está presente, tanto em falas quanto na ausência de expressão, e aparece nos debates que realizamos na escola. A perspectiva humanista da Educação possibilita vislumbrar a sua superação. Entender o processo educativo como uma via de desenvolvimento psíquico e, sobretudo, humano, ao invés de um processo de aquisição de conteúdos específicos, é fundamental. Afinal, “há um modo de fazer o currículo que considere quem dele participa como sujeito” (Moura, 2017, p. 117).

Como escrevem Rigon, Asbahr e Moretti (2010), as apropriações de saberes, valores, técnicas, comportamentos e artes, que se efetuam por meio da educação (não necessariamente formal) coincidem com a socialização do conhecimento historicamente produzido, e são imprescindíveis para a própria realização histórica do homem. A escola, nesse contexto, é uma instituição fundamental para a vida em sociedade, e tem como responsabilidade social promover de modo organizado e sistematizado a atualização das novas gerações, assim como selecionar quais saberes serão passados adiante, estabelecendo prioridades para o que considera mais relevante na formação dos cidadãos.

Os autores ressaltam que “aquilo que é priorizado para compor os currículos escolares reflete, de alguma forma, a expectativa que um determinado grupo social tem acerca dos indivíduos que o compõem” (Rigon; Asbahr; Moretti, 2010, p. 30). No contexto prático do Novo Ensino Médio, os currículos refletem os anseios da elite conservadora, que necessita de mão-de-obra barata para se manter no poder. Em seu processo de implementação, invisibiliza a força da luta antirracista e permite que os temas relacionados às relações étnico raciais, consolidados nas pesquisas em Ciências Sociais, sejam de responsabilidade da escola, que a transfere para os professores, que por sua vez os alinham com suas posições ideológicas e políticas.

Lima (2019, p. 313) aponta sobre as potencialidades de compreensão lógico-histórica do conhecimento, “com apreensão crítica da forma que esse conhecimento age na constituição da realidade social, percebendo os elementos que atuam na sua conservação assim como aqueles que podem atuar na sua subversão”. Compreender a lógica constitutiva do tema relações étnico-raciais, sugerido pelos professores participantes, em seu desenvolvimento histórico, possibilita o rompimento com a lógica dos currículos

que, no Brasil, tem privilegiado uma matriz eurocêntrica, marginalizado os saberes africanos e indígenas, relegando-os a uma condição periférica na formação escolar.

A escola, nesse movimento, não pode consolidar a narrativa sobre a história nacional na qual a presença negra e indígena aparece de modo fragmentado, estereotipado ou invisibilizado. A promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 vislumbram a transformação desse quadro ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas a efetivação desse direito encontra entraves, como a necessidade de formação de professores, por exemplo.

A prescrição do currículo do Novo Ensino Médio faz emergir estas contradições. Ao deslocar a centralidade do conhecimento para uma lógica pragmática e instrumental, orientada pelo mercado de trabalho, o novo modelo pouco ou nada contribui para a efetivação do ensino da história africana e indígena. Pelo contrário, reduz a obrigatoriedade das disciplinas de Ciências Humanas e relativiza a importância do estudo da história na formação geral básica.

Em síntese, a lógica do Novo Ensino Médio mantém a exclusão histórica desses saberes, e cria novas barreiras para sua inserção efetiva, uma vez que o espaço curricular para abordagens críticas e plurais se estreita. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas no curso de extensão possibilitam aos participantes enxergar a si mesmos como seres que determinam a realidade enquanto é determinado por ela, dialeticamente. Por meio de diálogos, pudemos compreender que a humanidade pode transformar a realidade e compreender quais aspectos da realidade em que está inserido precisa ser transformada.

A compreensão da realidade na perspectiva do materialismo histórico-dialético é uma das bases para a formação docente que realizamos. As ações que desenvolvemos se fundamentam na compreensão do trabalho como uma atividade coletiva, na relação crítica e autônoma com o currículo e na compreensão política da necessidade de ruptura com o modo de produção capitalista para alcançar uma educação para o desenvolvimento humano. Além disso, promovem a percepção de que os professores, enquanto seres humanos, têm o potencial de transformar sua realidade escolar em direção à superação do capitalismo, reconhecendo que a humanidade tem a capacidade de construir sua própria história.

## **Considerações finais**

A análise do processo de implementação do Novo Ensino Médio evidencia que a reforma, ao priorizar uma lógica curricular centrada em competências e habilidades fragmentadas, desconsidera a historicidade da educação e o papel social da escola pública na formação humana integral. A estrutura impõe rompe com a dimensão coletiva da construção curricular e reforça a dualidade histórica que marca o Ensino Médio no Brasil, reservando às camadas populares uma escolarização mínima, voltada à empregabilidade, e às elites um percurso propedêutico que assegura o acesso ao Ensino Superior. Essa lógica está alinhada aos interesses do mercado e tende a limitar a possibilidade de uma educação crítica e emancipatória.

Sobre o tema relações étnico-raciais, embora assegurado legalmente pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, permanece tratada de forma pontual, desconexa e secundária nos currículos. A pesquisa realizada com professores de uma escola pública do Distrito Federal evidencia que, mesmo quando há interesse em abordar a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, isso ocorre de modo fragmentado, sem articulação com a totalidade do currículo e sem problematizar as relações de poder que historicamente invisibilizam esses saberes. Essa situação revela a persistência de uma matriz eurocêntrica que hierarquiza conhecimentos e perpetua desigualdades raciais no espaço escolar.

A perspectiva do movimento lógico-histórico mostrou-se potente para compreender as contradições do processo de implementação curricular na formação continuada de professores, pois permite analisar o currículo como produto de processos históricos e sociais, marcado por disputas, mediações e interesses de classe. Ao articular o desenvolvimento lógico das ideias ao seu percurso histórico, essa abordagem possibilita aos professores filosofar, refletir e apreender de forma concreta as determinações que moldam o currículo, assim como perceber elementos que podem ser transformados. Essa compreensão é fundamental para romper com a visão tecnicista que reduz o currículo a uma sequência de prescrições descontextualizadas.

As atividades desenvolvidas no curso de extensão evidenciaram como a formação docente pode favorecer esse movimento de reflexão crítica, ao promover espaços de diálogo em que os professores se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade e de construir práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. A valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo não deve ser tratada como um acréscimo pontual, mas como parte constitutiva de um projeto de educação humanizadora, que reconheça a diversidade como um valor e que enfrente o racismo estrutural que atravessa a escola.

Concluímos que para a superação do esvaziamento curricular imposto pelo Novo Ensino Médio faz-se necessária a construção coletiva de propostas educativas que compreendam a educação como um processo de formação humana e não como mera preparação para o mercado. Reconhecer as desigualdades étnico-raciais presentes no currículo não é apenas cumprir uma exigência legal, mas um compromisso ético e político com a emancipação dos sujeitos e com a construção de um novo Ensino Médio.

## Referências

ARAUJO, E. S.; MORAES, S. P. G. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, M. O. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 47-70.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

CNI - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação básica e formação profissional**: uma visão dos empresários. Rio de Janeiro, CNI, 1993.

DIAS, M. S. **Formação da imagem conceitual da reta real: um estudo do desenvolvimento do conceito na perspectiva lógico - histórica.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Curriculum em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio.** Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Curriculum em Movimento do Novo Ensino Médio.** Brasília, 2021.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Curriculum Sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.12, n. 1, p. 98-109, abr. 2012.

KLOCHINSKI, J. C. **A formação integrada para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no curso de pedagogia: desafios e perspectivas.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

LEONTIEV, A. N. **Atividade Consciência Personalidade.** Bauru: Mireveja, 2021.

LIMA, F. B. G. **Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a formação de professores.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MORETTI, V. D. **Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, M. O. et al. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Liber livro: Brasília, 2010.

MOURA, M. O. A objetivação do currículo na atividade pedagógica. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 98–128, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-5>.

NETO, J. H. C. **Organização do ensino-aprendizagem de sistema de equações lineares no ensino médio: um experimento didático-formativo.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

NOGUEIRA, K. F. P. **Necessidades formativas na constituição do professor de matemática em formação e em exercício: diálogos e conexões.** 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

OLIVEIRA, A. P. **Concepções de docentes de ciências sobre ensino-aprendizagem: possíveis interferências na ação docente.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PEREIRA, D. G. **A organização do ensino-aprendizagem dos logaritmos na perspectiva de Leonid V. Zankov.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

PIOTTO, D. C.; ASBAHR, F. S. F.; FURLANETTO, F. R. Significação e sentido na Psicologia Histórico-Cultural: implicações para a educação escolar. *In: MOURA, M. O. (org.). Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural.* São Paulo: Loyola, 2017. p. 101-123.

PRAZERES, V. A. **Formação continuada de professores(as) no programa São Luís te quero lendo e escrevendo: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

RESENDE, J. A. C. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Neoliberalismo e o ensino profissionalizante no Brasil, a partir da década de 1990.** 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

RIBEIRO, R. P. **O processo de aprendizagem de professores do ensino fundamental: apropriação da habilidade de planejar situações de ensino de conceitos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. *In: MOURA, O. (org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.* Brasília: Liber Livro, 2010. p. 13-44.

ROSENTAL, M. M.; STRAKS, G. M. **Categorias del Materialismo Dialectico.** Ciudad de México: Ed. Gribaldo, 1960.

SARMENTO, A. K. C. O desenvolvimento lógico-histórico do conceito de medida e o processo de significação na atividade pedagógica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde-10122019-094300>.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, M. L. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 11, n. 1, p. 74-102, 2019.

SOUZA, M. C. **O ensino de álgebra numa perspectiva lógico-histórica:** um estudo das elaborações correlatas de professores do Ensino Fundamental. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2004.

SOUSA, M. C. O movimento lógico-histórico enquanto perspectiva didática para o ensino de matemática. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 40-68, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n1a2018-3>.

SOUSA, M. C. Quando professores têm a oportunidade de elaborar atividades de ensino de Matemática na perspectiva lógico-histórica. **Bolema**, Rio Claro (SP), ano 22, n. 32, p. 83-99, 2009.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 109-124, jun. 2013.