

## ✓ Avaliação em profundidade da política implementada pela Lei n. 11.645/08 no currículo de Ciências Humanas do “Novo” Ensino Médio em uma escola de Caucaia/CE

**Francisco Alan Martins de Sousa**

Universidade Federal do Ceará,  
Mestrando no Programa de Pós-  
Graduação em Avaliação de Políticas  
Públicas

**Maria Nazaré Moraes Soares**

Universidade Federal do Ceará,  
Departamento de Estudos  
Interdisciplinares

**Karlane Holanda Araújo**

Instituto Federal de Educação Ciência  
e Tecnologia (Campus Paracuru),  
Departamento de Ensino, Curso  
Licenciatura em Ciências Biológicas

**Resumo:** A pesquisa avaliou a implementação da Lei 11.645/08 no currículo de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio em uma escola de Caucaia/CE, utilizando uma metodologia qualitativa orientada pela epistemologia de avaliação em profundidade de Rodrigues (2008). Essa abordagem destaca o contexto como eixo fundamental para compreender as dinâmicas locais e as interações sociais que influenciam a aplicação da legislação. Por meio de grupos focais com nove professores, identificou-se que os conteúdos étnico-raciais permanecem tratados de forma superficial e isolada, restritos a itinerários formativos específicos. A ausência de formação docente contínua e estratégias pedagógicas integradas limita o impacto transformador da legislação. O estudo critica o viés tecnicista do Novo Ensino Médio, que prioriza competências mercadológicas em detrimento de uma formação humanística e inclusiva. Conclui-se que a efetivação da Lei 11.645/08 demanda estratégias pedagógicas que valorizem as especificidades culturais e territoriais, promovendo uma educação crítica e antirracista.

**Palavras-chave:** Lei 11.645/08; Novo Ensino Médio; Currículo; Ciências Humanas; Avaliação.

### EN *In-depth evaluation of the policy implemented by Law No. 11,645/08 in the Humanities curriculum of the “New” High School in a school in Caucaia/CE*

**Abstract:** The research evaluated the implementation of Law 11.645/08 in the Humanities curriculum of the New High School in a school in Caucaia/CE, using a qualitative methodology guided by Rodrigues' in-depth evaluation epistemology (2008). This approach highlights the context as a fundamental axis for understanding the local dynamics and social interactions that influence the application of the legislation. Through focus groups with nine teachers, it was identified that ethnic-racial content remains treated in a superficial and isolated manner, restricted to specific training itineraries. The lack of continuous teacher training and integrated pedagogical strategies limits the transformative impact of the legislation. The study criticizes the technical bias of the New High School, which prioritizes marketable skills to the detriment of a humanistic and inclusive education. It is concluded that the implementation of Law 11.645/08 demands pedagogical strategies that value cultural and territorial specificities, promoting a critical and anti-racist education.

**Key-words:** Law 11.645/08; New High School; Curriculum; Human Sciences; Assessment.

### ES *Evaluación en profundidad de la política implementada por la Ley núm. 11.645/08 en el currículo de Ciencias Humanas de la Escuela Secundaria “Nueva” de una escuela de Caucaia/CE*

**Resumen:** La investigación evaluó la implementación de la Ley 11.645/08 en el currículo de Ciencias Humanas de la Nueva Escuela Secundaria de una escuela de Caucaia/CE, utilizando una metodología cualitativa guiada por la epistemología de la evaluación en profundidad de Rodrigues (2008). Este enfoque destaca el contexto como un eje fundamental para comprender las dinámicas locales y las interacciones sociales que influyen en la aplicación de la legislación. A través de grupos focales con nueve docentes, se identificó que los contenidos étnico-raciales siguen siendo tratados de manera superficial y aislada, restringidos a itinerarios formativos específicos. La ausencia de una formación docente continua y de estrategias pedagógicas integradas limita el impacto transformador de la legislación. El estudio critica el sesgo tecnicista de la Nueva Escuela Secundaria, que prioriza las habilidades de marketing en detrimento de la formación humanística e inclusiva. Se concluye que la implementación de la Ley 11.645/08 exige estrategias pedagógicas que valoren las especificidades culturales y territoriales, promoviendo una educación crítica y antirracista.

**Palabras-clave:** Ley 11.645/08; Nueva Educación Secundaria; Currículo; Ciencias Humanas; Evaluación.

### FR *Évaluation approfondie de la politique mise en œuvre par la loi no. 11.645/08 dans le programme de Sciences Humaines du Lycée « Nouveau » d'une école de Caucaia/CE*

**Résumé:** La recherche a évalué la mise en œuvre de la loi 11.645/08 dans le programme de sciences humaines du Nouveau Lycée d'une école de Caucaia/CE, en utilisant une méthodologie qualitative guidée par l'épistémologie d'évaluation approfondie de Rodrigues (2008). Cette approche met en avant le contexte comme axe fondamental pour comprendre les dynamiques locales et les interactions sociales qui influencent l'application de la législation. Grâce à des groupes de discussion réunissant neuf enseignants, il a été identifié que les contenus ethniques et raciaux restent traités de manière superficielle et isolée, limités à des itinéraires de formation spécifiques. L'absence de formation continue des enseignants et de stratégies pédagogiques intégrées limite l'impact transformateur de la législation. L'étude critique le parti pris technique du New High School, qui privilégie les compétences marketing au détriment des formations humanistes et inclusives. On conclut que la mise en œuvre de la loi 11.645/08 exige des stratégies pédagogiques qui valorisent les spécificités culturelles et territoriales, en promouvant une éducation critique et antiraciste.

**Mots-clés:** Loi 11.645/08; Nouvel Enseignement Secondaire; Curriculum; Sciences Humaines; Évaluation.

## Introdução

A educação desempenha um papel central na construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva (Apple, 2006; Arroyo, 2013). No Brasil, a Lei 11.645/08 é um marco nas políticas públicas de combate ao racismo estrutural e à exclusão cultural, ao determinar a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar (Fernandes; Soares, 2024). Essa legislação reconhece a diversidade cultural do país e visa promover a valorização das contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira (Brasil, 2008). No entanto, a implementação dessa lei enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto das mudanças introduzidas pelo “Novo” Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/17, trouxe uma flexibilização curricular que prioriza itinerários formativos e competências voltadas para o mercado de trabalho (Jacomini, 2022; Silva, 2018). Apesar de apresentar uma proposta de modernização educacional, essa reforma tem sido criticada por reduzir a carga horária de disciplinas ligadas às Ciências Humanas, o que pode comprometer o espaço destinado aos conteúdos da Lei 11.645/08. Nesse contexto, torna-se relevante analisar como a inclusão dos temas relacionados à história e à cultura afro-brasileira e indígena tem sido tratada no “novo” modelo educacional.

O município de Caucaia, situado na região metropolitana de Fortaleza, no Ceará, apresenta um cenário educativo peculiar, caracterizado pela presença significativa de comunidades afrodescendentes e indígenas, como os Tapeba (Instituto Socioambiental) e os povos Anacés. Essa realidade, no entanto, não garante, compulsoriamente, que os currículos escolares valorizem e representem essas subjetividades/identidades. Em muitas escolas, há um descompasso entre as diretrizes legais e a prática pedagógica, evidenciado pela ausência de materiais didáticos adequados, formação insuficiente de professores e resistência à inclusão de temas étnico-raciais (Pimentel *et. al.*, 2023; Avila; Hypolito, 2020)

O problema central deste estudo reside em compreender como a Lei 11.645/08 tem sido implementada no currículo de

Ciências Humanas do “Novo” Ensino Médio, em especial, numa escola de Caucaia/CE, território ocupado por povos tradicionais. Apesar de sua importância para a promoção da igualdade racial e do reconhecimento cultural, a legislação ainda enfrenta barreiras que dificultam sua aplicação prática, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e econômica (Ferreira; Ramos, 2018).

A análise tem como objetivo investigar os fatores que influenciam a implementação do “Novo” Ensino Médio (Eixo 1); avaliar como as mudanças curriculares impactam o ensino de Ciências Humanas (Eixo 2); compreender a efetivação da Lei 11.645/08, que trata da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena (Eixo 3) e examinar a implementação do “Novo” Ensino Médio no currículo escolar (Eixo 4).

A relevância deste trabalho está na sua contribuição para o fortalecimento de uma educação plural e inclusiva. Ao investigar a implementação da Lei 11.645/08, este estudo busca compreender os avanços, lacunas e possibilidades de aprimoramento no currículo de Ciências Humanas. Essa análise não se limita a identificar falhas, mas também visa propor soluções concretas que garantam uma aplicação efetiva da legislação.

A metodologia adotada para esta análise combina uma abordagem qualitativa fundamentada na avaliação contextual. A epistemologia de avaliação de políticas públicas orienta-se pela proposta por Rodrigues (2008), essa perspectiva avaliativa considera o contexto como um dos eixos fundamentais de uma avaliação em profundidade, reconhecendo as particularidades locais e as interações dinâmicas entre os atores envolvidos no processo educacional. Foram analisados o currículo da escola estudada e as práticas pedagógicas dos professores de Ciências Humanas, além da realização de grupos focais com os docentes. Essa metodologia permitiu captar não apenas os dados objetivos relacionados à implementação do “Novo” Ensino Médio, mas também as percepções subjetivas e experiências práticas dos professores, garantindo uma análise mais rica e alinhada às nuances do contexto local.

Os aportes teóricos que orientam este estudo dialogam com as discussões apresentadas, posicionando o currículo como um

“território em disputa” (Arroyo, 2013), onde interesses políticos, culturais e sociais se chocam e se redefinem. Nessa perspectiva, o currículo deve ser compreendido como uma ferramenta para promover uma educação inclusiva e transformadora, capaz de enfrentar desigualdades estruturais e valorizar especificidades locais e culturais (Apple, 2006; Arroyo, 2013). A inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena, prevista na Lei 11.645/08, oferece uma oportunidade de descolonizar o espaço educacional, desafiando narrativas eurocêntricas que historicamente invisibilizaram contribuições desses povos. Como destacam Munanga (2004) e Santos (2006), práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e promovam a justiça social são fundamentais para consolidar um modelo educacional que reconheça e respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que combate exclusões históricas e culturais.

Ao investigar a implementação da Lei 11.645/08, este trabalho reafirma a importância de uma educação crítica, democrática e inclusiva. A aplicação efetiva da legislação depende de esforços articulados entre formação docente, produção de materiais pedagógicos e fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. A valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar é um passo essencial para combater desigualdades e promover a justiça social no ambiente educacional.

## Metodologia

A metodologia da pesquisa foi estruturada com base em uma abordagem qualitativa, que, como destacado por Baccin Brizolla *et al.* (2020), permite captar os significados atribuídos pelos participantes aos fenômenos analisados. A epistemologia de avaliação de políticas públicas é a avaliação em profundidade, conforme proposto por Rodrigues (2008). Essa perspectiva avaliativa valoriza a análise contextual e experiências dos sujeitos a partir de quatro dimensões, conteúdo, contexto, trajetória institucional e temporalidade e territorialidade da política pública. Esta pesquisa abrange a dimensão avaliativa contexto da política, destacando a

importância de compreender as particularidades locais e as dinâmicas sociais que influenciam a implementação das políticas educacionais. O grupo focal foi utilizado como principal técnica de coleta de dados, permitindo uma compreensão aprofundada de percepções, opiniões e experiências e promovendo um rico diálogo entre os participantes (Oliveira *et al.*, 2020). A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo temática proposta por Minayo e Deslandes (2008).

A pesquisa envolveu nove sujeitos, entre professores da área de Ciências Humanas e o coordenador da área, com o objetivo de explorar suas perspectivas sobre a implementação do “Novo” Ensino Médio, o currículo de Ciências Humanas e as práticas antirracistas na escola analisada. A condução do grupo focal respeitou princípios éticos, garantindo o consentimento informado e a confidencialidade das informações.

A análise qualitativa foi orientada por quatro eixos mediante os objetivos do presente estudo: Eixo 1 – Novo Ensino Médio; Eixo 2 – Currículo de Ciências Humanas; Eixo 3 – Lei 11.645/08 e questões antirracistas; e Eixo 4 – Impactos no currículo, a partir da epistemologia da avaliação em profundidade, permitiu a compreensão das dinâmicas sociais e educacionais da escola, com atenção especial às transformações curriculares, pedagógicas e às práticas antirracistas no “Novo” Ensino Médio.

## Discussões no grupo focal: reflexões conjuntas

Os eixos temáticos apresentados neste trabalho foram elaborados a partir das discussões realizadas em dois encontros no mês de junho de 2023, que contaram com a participação de professores e gestores da área de Ciências Humanas. Esses momentos foram dedicados à reflexão conjunta sobre temas centrais, como o “Novo” Ensino Médio, o currículo de Ciências Humanas, a implementação da Lei 11.645/08 e os impactos das reformas educacionais no cotidiano escolar.

A escola analisada, localizada no centro de Caucaia/CE, é uma instituição regular de Ensino Médio, com um total de 55 professores e 1.428 alunos matriculados, incluindo 52 estudantes

na modalidade de Educação Especial. Participaram da pesquisa nove professores da área de Ciências Humanas, sendo 2 de Geografia, 3 de Sociologia, 2 de História, 2 de Filosofia, além do coordenador da área.

As análises foram desenvolvidas dialogicamente durante os encontros, cujas entrevistas em grupo focal articularam percepções dos participantes com referenciais teóricos e críticos presentes na literatura. Essa abordagem permitiu uma costura entre os relatos, os desafios enfrentados na prática pedagógica e os fundamentos que sustentam os debates sobre cada eixo. Buscou-se compreender as implicações e perspectivas das mudanças promovidas pelas reformas educacionais no contexto local da escola, integrando as vivências relatadas à análise crítica dos impactos no cotidiano escolar.

### **Eixo 1 – Sobre o “Novo” Ensino Médio**

O “Novo” Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, representa uma das mais significativas reformas educacionais do Brasil nas últimas décadas. Sua origem remonta à Medida Provisória nº 746/2016, elaborada no contexto político do governo de Michel Temer, em um período marcado por crises políticas e econômicas. A reforma visava responder aos baixos índices de desempenho educacional, às altas taxas de evasão escolar e à desarticulação entre a educação básica e o mercado de trabalho (Brasil, 2016).

Segundo Sousa e Lima (2023), a Lei nº 13.415 introduziu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixo estruturante do currículo do ensino médio, aliado à ampliação da carga horária para 3.000 horas. Essa legislação também promoveu a divisão do currículo em dois segmentos principais: a formação geral básica e os itinerários formativos, organizados em cinco áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Historicamente, a reforma dialoga com movimentos globais de flexibilização curricular e educação por competências. Conforme analisado por Lauglo (1997), tais mudanças frequentemente refletem o alinhamento com interesses neoliberais que priorizam

a adaptação da força de trabalho às demandas do mercado em detrimento de uma formação humanística e crítica. No Brasil, isso se traduziu na ênfase em habilidades técnico-profissionais e na redução da carga horária de disciplinas básicas como história, sociologia e filosofia.

O trabalho de Araújo e Lima (2023) aborda o impacto do contexto pós-golpe político no Brasil na formulação e implementação de políticas educacionais, com ênfase no “Novo” Ensino Médio. Os autores destacam como o neoliberalismo tem orientado reformas estruturais que priorizam interesses econômicos em detrimento do fortalecimento da educação pública e inclusiva. Segundo os autores, as alterações promovidas desconsideram as especificidades regionais e sociais, impondo uma lógica de mercado que dificulta o acesso universal à educação de qualidade, além de desvalorizar os saberes locais e as necessidades pedagógicas dos estudantes. Essa abordagem representa uma desconexão entre as políticas públicas e os direitos educacionais garantidos pela Constituição, evidenciando as contradições geradas pela centralidade do modelo neoliberal no campo educacional.

O “Novo” Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, tem sido alvo de amplas críticas e debates no meio educacional. Fundamentado em princípios como a flexibilização curricular e a ampliação da carga horária, a reforma promoveu alterações significativas na organização do ensino médio brasileiro, incluindo a introdução de itinerários formativos. No entanto, as implicações dessas mudanças têm levantado preocupações em relação à democratização do acesso ao conhecimento e ao impacto na equidade educacional (Hernandes, 2019).

De acordo com Hernandez (2019), a reforma foi conduzida de forma autoritária, sem a devida consulta às comunidades escolares e acadêmicas. Isso gerou resistências entre professores e estudantes, que criticam a centralização no discurso de modernização e a “dualidade escolar” reforçada pelo modelo de itinerários formativos, que limita o acesso dos estudantes à formação científica e humanística comum (Jacomini, 2022).

Outro ponto de destaque no estudo é a crítica à forma como as reformas do “Novo” Ensino Médio foram implementadas, sem ampla discussão com os atores envolvidos no processo



educativo (Araújo; Lima, 2023). As mudanças curriculares priorizam disciplinas voltadas para o mercado de trabalho em detrimento da formação integral dos estudantes, reforçando desigualdades estruturais no acesso ao conhecimento. Além disso, os autores apontam para a precarização das condições de trabalho dos professores e a transferência de responsabilidades para os estados e municípios, o que intensifica as disparidades regionais na oferta educacional. Esse cenário reflete um ataque ao direito à educação como bem público, configurando-se como uma ameaça à consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A entrevista de 2023 reforça essas críticas ao destacar a ausência de discussão com os profissionais da educação na elaboração da reforma. Um dos entrevistados afirmou que “as mudanças foram implementadas sem infraestrutura adequada e sem considerar a realidade das escolas públicas. Segundo ele, a ampliação da carga horária foi acompanhada de dificuldades como a falta de espaços para alimentação e conforto” (Entrevistado 1).

Ainda no âmbito das críticas, Silva (2018) argumenta que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), eixo central da reforma, reforça um discurso pragmático e a-histórico, negligenciando as especificidades culturais e sociais das regiões brasileiras. A centralidade conferida à noção de competências desconsidera a construção de um conhecimento crítico e amplo, essencial para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Na entrevista, outros pontos negativos foram levantados, como a redução da carga horária das disciplinas básicas em favor dos itinerários formativos. Essa mudança, de acordo com os entrevistados, “compromete a preparação dos estudantes para exames como o Enem e Saeb, que continuam cobrando conhecimentos tradicionais e não alinhados à proposta dos itinerários” (Entrevistado 2).

Costa e Silva (2019) destacam o alinhamento da reforma com interesses privatistas, apontando para um movimento de mercantilização da educação. Esse contexto reflete o predomínio de lógicas neoliberais que, sob o pretexto de modernizar o ensino, fragilizam o direito à educação e promovem desigualdades.

Na prática, conforme observado por Ferreira e Ramos (2018), a implementação da reforma não foi acompanhada de investimentos suficientes para garantir sua viabilidade. A falta de formação adequada para os professores e a distribuição desigual de recursos entre as escolas dificultaram a aplicação dos itinerários formativos.

Por outro lado, a entrevista também identificou aspectos positivos, como o aumento da carga horária total, que “pode contribuir para maior permanência dos estudantes na escola”. Contudo, os entrevistados enfatizaram que “esse benefício é limitado pela falta de infraestrutura e pela superficialidade dos conteúdos abordados nos itinerários” (Entrevistado 3).

O discurso governamental também enfrentou críticas pela falta de articulação entre a BNCC e os itinerários formativos. Segundo Silva (2018), essa desconexão prejudica a compreensão e aplicação do novo modelo por parte dos professores e gestores escolares, gerando confusão e resistência.

Ademais, os entrevistados expressaram insatisfação com a falta de liberdade para adaptação do currículo às necessidades locais. Eles relataram que “os planos de aula vêm prontos e são frequentemente inadequados à realidade das escolas, dificultando a aplicação efetiva das propostas da reforma” (Entrevista 4). Essa rigidez curricular aponta para uma contradição fundamental nas políticas educacionais: ao mesmo tempo em que a reforma busca promover equidade e qualidade, ela desconsidera as especificidades regionais e culturais das escolas. Sem uma abordagem que valorize e permita maior autonomia pedagógica, corre-se o risco de perpetuar desigualdades e enfraquecer o engajamento dos educadores na implementação das mudanças.

Sousa e Lima (2023) ainda apontam que a implementação da reforma precisa considerar as desigualdades regionais e culturais do Brasil, um país marcado pela heterogeneidade nas condições de ensino. Sem ajustes que garantam a inclusão, a reforma corre o risco de ampliar disparidades educacionais.

Para Costa e Silva (2019), a reforma do ensino médio reflete uma tensão entre a busca por uma educação mais inclusiva e o fortalecimento de interesses neoliberais que priorizam

a formação técnico-profissional em detrimento da formação crítica e cidadã.

De posse da fala dos entrevistados do grupo focal, chegamos à seguinte síntese: o “Novo” Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, representa um marco de tensões e contradições no campo educacional. Embora tenha promovido a ampliação da carga horária e introduzido itinerários formativos, sua implementação foi marcada pela falta de infraestrutura, centralização curricular e desconsideração das especificidades regionais e sociais. As críticas apontam para o reforço de desigualdades educacionais e a priorização de interesses neoliberais em detrimento de uma formação crítica e inclusiva, evidenciando desafios à democratização do acesso à educação de qualidade.

## **Eixo 2 – Currículo de Ciências Humanas**

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) busca uma formação integral, crítica e cidadã, promovendo o diálogo entre História, Geografia, Filosofia e Sociologia para a construção de um entendimento amplo e contextualizado da realidade (Seduc, 2021). Apesar desse objetivo, as entrevistas realizadas com professores e gestores destacam desafios significativos na aplicação prática dessa proposta, principalmente no contexto do “Novo” Ensino Médio. Como destacado por De Paula e De Paula (2016), o currículo deve ser compreendido em suas dimensões prescritiva e prática, ilustrando a complexidade de sua construção nas escolas.

Um dos desafios mais apontados nas entrevistas refere-se à ampliação da carga horária sem uma correspondente melhoria na infraestrutura escolar. O entrevistado 4 destacou que “ampliou-se a carga horária, mas as escolas não oferecem condições adequadas, como espaços confortáveis para alimentação ou ensino integral”. Esse cenário revela a tensão entre o currículo “prescrito” e o currículo “realizado” (De Paula e De Paula, 2016), evidenciando como a falta de condições estruturais limita o impacto das diretrizes oficiais no cotidiano escolar.

Além disso, a introdução das trilhas formativas foi alvo de críticas devido à sua concepção abstrata e desarticulada dos conteúdos básicos. Arroyo (2013) reforça que o currículo é um “território em disputa”, onde diferentes interesses políticos e sociais influenciam a definição dos saberes. Segundo o entrevistado 1, “as trilhas são muito abstratas e não ajudam no aprofundamento dos conhecimentos essenciais, deixando tanto professores quanto alunos perdidos”. Essa falta de clareza e conexão com a prática pedagógica prejudica o protagonismo dos estudantes no processo educativo, como discutido por Lima *et al.* (2012).

Nesse sentido, a implementação de políticas curriculares sem diálogo com a realidade escolar evidencia a lacuna entre a teoria das reformas e sua aplicação prática, perpetuando desafios que enfraquecem o objetivo de construir uma educação mais inclusiva e transformadora.

A desvalorização de conteúdos locais no currículo também foi amplamente mencionada. De acordo com o entrevistado 6, há uma lacuna no ensino de temas regionais, como a história do Ceará, o que compromete a formação cidadã dos estudantes. “Não há espaço para o estudo da história local dentro da formação geral básica, e isso reflete uma lacuna na construção da identidade regional dos estudantes”. Essa questão se alinha ao alerta de Arroyo (2013) sobre a homogeneização do currículo, que desconsidera as especificidades culturais e regionais.

Essa negligência representa uma falha grave no desenvolvimento de uma educação contextualizada, limitando a capacidade dos estudantes de se reconhecerem como agentes históricos e culturais em suas comunidades, além de enfraquecer o papel da escola na valorização da diversidade e na promoção de uma cidadania crítica.

Outro aspecto crítico identificado foi a superficialidade dos livros didáticos, descritos como desatualizados e genéricos. O entrevistado 3 relatou dificuldades em trabalhar com materiais que não refletem a realidade de suas salas de aula e exigem constante adaptação. “Os materiais são superficiais, genéricos e não atendem à realidade das escolas públicas”. Essa crítica reforça a necessidade de práticas pedagógicas adaptáveis e

conectadas ao contexto local, como apontado por De Paula e De Paula (2016).

A padronização excessiva dos materiais didáticos não só limita a criatividade e autonomia dos professores, mas também desconsidera as particularidades culturais, sociais e econômicas dos estudantes, evidenciando uma desconexão entre a proposta educacional e a prática cotidiana.

A exclusão de conteúdos locais e regionais no currículo reflete o apagamento cultural promovido por políticas neoliberais. Milton Santos (2006) contribui para esse debate ao afirmar que o espaço geográfico é um elemento central na construção da identidade, sendo fundamental que a história local seja integrada ao currículo escolar.

A autonomia dos estudantes na escolha das trilhas formativas também foi questionada. Embora a proposta inicial tenha previsto liberdade de escolha, as entrevistas revelaram que, na prática, os alunos são frequentemente alocados em trilhas sem consideração de suas preferências ou interesses. O entrevistado 2 afirmou: “Os alunos muitas vezes são alocados aleatoriamente, sem autonomia para decidir trilhas que realmente dialoguem com suas expectativas ou objetivos futuros”. Essa prática reforça a visão crítica de Apple (2006) sobre a reprodução de desigualdades estruturais por meio do currículo.

Outro ponto de tensão identificado pelos entrevistados foi a precariedade das condições de trabalho dos professores, que enfrentam sobrecarga para adaptar planos de aula genéricos à realidade de suas turmas. O entrevistado 8 relatou: “Toda semana precisamos adaptar os planos, pois o material enviado não reflete as necessidades das nossas escolas”. Sacristán (2013) destaca que essa realidade reflete a dificuldade do currículo em equilibrar as demandas do mercado, as expectativas formativas e a valorização da diversidade cultural.

O foco nas trilhas também trouxe impactos negativos para a formação básica, com redução da carga horária de disciplinas essenciais como História, Sociologia e Filosofia. Essa mudança foi percebida como um retrocesso na construção de uma base sólida para o desenvolvimento crítico dos estudantes. “A diminuição da formação básica em favor dos itinerários formativos deixou os conteúdos fragmentados e sem profundidade”, destacou

o entrevistado 5. Santomé (2013) reforça que um currículo excludente perpetua desigualdades, em vez de promover a justiça social e que Arroyo (2013) alerta que resistir à homogeneização curricular requer esforços que valorizem os saberes locais e promovam práticas pedagógicas inclusivas.

Com base nas contribuições dos entrevistados do grupo focal, constatamos que o currículo de Ciências Humanas no “Novo” Ensino Médio reflete um projeto tecnicista e desarticulado das necessidades reais das escolas e estudantes. A abstração das trilhas formativas, a desvalorização de conteúdos regionais e a precarização das condições de trabalho dos professores comprometem a formação crítica e cidadã. Esse modelo perpetua desigualdades estruturais, ignorando o papel emancipador da educação e a valorização dos saberes locais.

### **Eixo 3 – Lei 11.645/08 e questões antirracistas**

A Lei 11.645/08, criada em 2008, representa um marco na luta contra o racismo estrutural no Brasil ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Embora seja obrigatória desde sua criação, recentemente tem se efetivado sua implementação de forma mais ampla, exigindo que as questões étnico-raciais sejam abordadas nas aulas em diálogo com os conteúdos ministrados. Este dispositivo legal é fundamental para promover a visibilidade dos povos historicamente marginalizados e fomentar a inclusão de suas contribuições na construção da identidade nacional. Sousa Júnior (2021) enfatiza que as disciplinas escolares devem incorporar de forma sistemática tais conteúdos, promovendo a desnaturalização do preconceito racial e contribuindo para a formação de um ensino crítico e inclusivo.

Stuart Hall, em sua discussão sobre representações racializadas, destaca que o racismo se manifesta tanto em práticas cotidianas quanto em discursos institucionalizados (Hall, 2003). No Brasil, onde a ideia de democracia racial é frequentemente utilizada para mascarar desigualdades, a Lei 11.645/08 surge como um instrumento para desconstruir essas narrativas. Como

apontado por Zubaran, Wortmann e Kirchof (2016), Hall argumenta que a identidade cultural é moldada por processos históricos e sociais, o que reforça a importância de educar sobre as experiências africanas e indígenas para promover uma compreensão mais ampla das dinâmicas étnico-raciais no país.

Entre os desafios de implementação, o entrevistado 3 aponta que “a falta de formação docente adequada compromete o potencial da lei, pois muitos professores desconhecem as dinâmicas do racismo estrutural e a importância da educação antirracista”. O entrevistado 5 menciona que “a utilização de recursos pedagógicos, como documentários e poesias, é eficaz para engajar os estudantes e fomentar reflexões críticas”. Essa abordagem é corroborada por Pimentel, Pereira e Machado (2023), que destacam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o debate sobre questões étnico-raciais.

No entanto, a ausência de uma política robusta de formação continuada para os docentes reflete uma fragilidade estrutural no sistema educacional, que prioriza mudanças normativas sem oferecer suporte suficiente para a transformação efetiva das práticas pedagógicas, perpetuando a reprodução de desigualdades e o silenciamento das discussões étnico-raciais nas escolas.

O entrevistado 1 ressalta que “há resistências estruturais dentro das próprias escolas, refletindo um currículo ainda marcado por eurocentrismo e ausência de representatividade”. Este ponto é alinhado às discussões de Sousa Júnior (2021), que aponta a necessidade de articular a legislação às especificidades locais e às demandas das comunidades. O entrevistado 2 sublinha que “a lei tem potencial transformador, mas que sua aplicação é desigual, dependendo fortemente do engajamento das instituições educacionais e do suporte político”.

Empiricamente, “o uso de materiais audiovisuais, como o documentário ‘Vista Minha Pele’, tem demonstrado ser uma ferramenta poderosa para ampliar a compreensão dos alunos sobre o racismo” (Entrevistado 4). Essa estratégia pedagógica possibilita aos estudantes reconhecerem e confrontarem as práticas discriminatórias de maneira crítica, como relatado pelo

entrevistado 4, que considera tais atividades fundamentais para sensibilizar a comunidade escolar.

A efetivação da Lei 11.645/08 é urgente diante do contexto de racismo estrutural que permeia o sistema educacional brasileiro. A inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo é uma forma de romper com as narrativas eurocêntricas que historicamente marginalizaram esses grupos, contribuindo para a reprodução de desigualdades raciais. Conforme destacado por Munanga (2004), a invisibilidade das contribuições negras e indígenas reforça preconceitos e hierarquias que perpetuam a exclusão desses povos.

Além disso, a implementação da lei é essencial para promover a valorização da pluralidade cultural brasileira e para fortalecer a identidade dos estudantes pertencentes a grupos racializados. Ao permitir que esses alunos vejam suas histórias e culturas representadas no ambiente escolar, a legislação contribui para a construção de um sentimento de pertencimento e autoestima. Essa valorização é fundamental para combater os efeitos do racismo, que frequentemente resultam em evasão escolar e baixo desempenho acadêmico, como observado por Beserra e Lavergne (2018).

A partir das declarações dos entrevistados do grupo focal, construímos a seguinte síntese: a efetivação da Lei 11.645/08 é um avanço crucial na luta contra o racismo estrutural, mas enfrenta desafios como a formação docente insuficiente e resistências no currículo escolar. Apesar disso, práticas pedagógicas que integram conteúdos afro-brasileiros e indígenas promovem o engajamento crítico dos estudantes e a valorização da pluralidade cultural. A inclusão dessas histórias no ambiente escolar fortalece a identidade e autoestima de alunos racializados, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e representativa.

#### **Eixo 4 – Implementação do “Novo” Ensino Médio e seus impactos no Currículo**

A implementação do “Novo Ensino Médio” tem gerado intensos debates, e os relatos dos professores, colhidos em



grupo focal, evidenciam os desafios enfrentados na prática. Esses depoimentos oferecem uma visão detalhada sobre as dificuldades estruturais e pedagógicas no cotidiano escolar.

Um dos principais problemas apontados pelos professores foi a confusão em torno da organização dos itinerários formativos. Como relatado por um deles: “A escolha de trilhas, na teoria, deveria atender aos interesses dos estudantes, mas, na prática, isso não ocorre” (Entrevistado 3). A fala reflete o desalinhamento entre a proposta idealizada na legislação e a realidade vivenciada nas escolas, onde faltam recursos e planejamento estratégico para uma implementação eficiente. Silva, Krawczyk e Calçada (2023) complementam essa perspectiva ao indicar que a organização dos itinerários nas redes estaduais muitas vezes resulta em uma formação fragmentada e aligeirada, incapaz de atender às necessidades da juventude.

Além disso, o modelo de trilhas foi amplamente criticado por sua generalização e pouca adaptação às especificidades locais. Um dos professores destacou: “O modelo imposto no Estado do Ceará é generalista e pouco aplicável à realidade dos alunos” (Entrevistado 4). Essa crítica evidencia a falta de contextualização regional e o risco de perpetuar desigualdades educacionais entre estados e regiões. Silva e colaboradores (2023) apontam que, em estados com maior vulnerabilidade, os currículos tendem a reproduzir desigualdades estruturais, priorizando itinerários técnicos e profissionais em detrimento de formações mais abrangentes.

A interdisciplinaridade, um dos pilares da reforma, também enfrentou resistência devido à falta de materiais específicos e à necessidade de constante adaptação dos planos de aula. Segundo um professor: “Embora houvesse a intenção de promover interdisciplinaridade, tivemos muita dificuldade em integrar áreas no planejamento pedagógico” (Entrevistado 2). Essa limitação reflete um problema estrutural destacado por Silva, Pasqualli e Spessatto (2023), que identificam a carência de formação docente como um dos principais entraves à implementação do “Novo” Ensino Médio.

Quando questionados sobre a inclusão de temas como racismo e identidade cultural no currículo, os professores destacaram esforços pontuais, mas insuficientes. Um dos entrevistados

ressaltou que “faltam atividades mais estruturadas e regulares para abordar questões étnico-raciais de maneira significativa” (Entrevistado 4). Essa lacuna aponta para a ausência de diretrizes claras que incorporem a valorização da diversidade cultural e racial de forma consistente no currículo, conforme sugerido por Pinto e Melo (2021), que discutem o papel do currículo em promover inclusão e cidadania críticas.

Outro ponto central foi a falta de suporte estrutural e metodológico. Como apontado por um dos professores: “A formação para implementar o novo currículo é insuficiente, e a falta de materiais didáticos adequados torna tudo ainda mais difícil” (Entrevistado 5). Silva, Pasqualli e Spessatto (2023) reforçam que essa ausência de suporte compromete a formação integral dos estudantes, reduzindo o impacto esperado da reforma.

Vimos ainda que os professores ressaltaram o impacto dessas dificuldades em sua prática docente e no engajamento dos alunos. Um entrevistado comentou que a “implementação do ‘Novo’ Ensino Médio trouxe mudanças sem nos dar as ferramentas necessárias para trabalharmos com eficiência. Isso gera frustração para nós e para os estudantes” (Entrevistado 6). Silva, Krawczyk e Calçada (2023) destacam que, sem uma infraestrutura adequada e políticas educacionais inclusivas, o “Novo” Ensino Médio corre o risco de acentuar desigualdades e frustrar os objetivos de democratização e flexibilidade curricular.

Considerando as falas coletadas no grupo focal, formulamos a seguinte síntese: a implementação do “Novo Ensino Médio” enfrenta desafios significativos, como o desalinhamento entre a teoria dos itinerários formativos e a prática escolar, a falta de contextualização regional e o suporte inadequado para professores. A ausência de materiais específicos, formação insuficiente e infraestrutura precária têm comprometido a interdisciplinaridade e o engajamento dos estudantes. Esses obstáculos não apenas dificultam a efetividade da reforma, mas também ampliam desigualdades educacionais e frustram os objetivos de democratização do ensino. O Quadro 01 sintetiza a avaliação em profundidade dos eixos.

**Quadro 01: Síntese dos eixos**

<p><b>Eixo 1</b> O “Novo” Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, representa um marco de tensões e contradições no campo educacional. Embora tenha promovido a ampliação da carga horária e introduzido itinerários formativos, sua implementação foi marcada pela falta de infraestrutura, centralização curricular e desconsideração das especificidades regionais e sociais. As críticas apontam para o reforço de desigualdades educacionais e a priorização de interesses neoliberais em detrimento de uma formação crítica e inclusiva, evidenciando desafios à democratização do acesso à educação de qualidade.</p>	<p><b>Eixo 2</b> O currículo de Ciências Humanas no “Novo” Ensino Médio reflete um projeto tecnicista e desarticulado das necessidades reais das escolas e estudantes. A abstração das trilhas formativas, a desvalorização de conteúdos regionais e a precarização das condições de trabalho dos professores comprometem a formação crítica e cidadã. Esse modelo perpetua desigualdades estruturais, ignorando o papel emancipador da educação e a valorização dos saberes locais.</p>
<p><b>Eixo 3</b> A efetivação da Lei 11.645/08 é um avanço crucial na luta contra o racismo estrutural, mas enfrenta desafios como a formação docente insuficiente e resistências no currículo escolar. Apesar disso, práticas pedagógicas que integram conteúdos afro-brasileiros e indígenas promovem o engajamento crítico dos estudantes e a valorização da pluralidade cultural. A inclusão dessas histórias no ambiente escolar fortalece a identidade e autoestima de alunos racializados, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e representativa.</p>	<p><b>Eixo 4</b> A implementação do “Novo Ensino Médio” enfrenta desafios significativos, como o desalinhamento entre a teoria dos itinerários formativos e a prática escolar, a falta de contextualização regional e o suporte inadequado para professores. A ausência de materiais específicos, formação insuficiente e infraestrutura precária têm comprometido a interdisciplinaridade e o engajamento dos estudantes. Esses obstáculos não apenas dificultam a efetividade da reforma, mas também ampliam desigualdades educacionais e frustram os objetivos de democratização do ensino.</p>

O Eixo 1 – A respeito do “Novo” Ensino Médio sob a ótica do Eixo Contexto da Avaliação em Profundidade de Rodrigues

(2008), é fundamental compreender que a implementação de políticas públicas deve considerar as condições sociais, econômicas e institucionais específicas de cada localidade. Contudo, a reforma priorizou uma lógica mercadológica e técnica, desconsiderando as desigualdades regionais e a precariedade estrutural que caracteriza grande parte das instituições de ensino no Brasil. Esse distanciamento resulta em um modelo que reforça disparidades, prejudicando a democratização do acesso ao ensino e limitando o potencial emancipador da educação.

No eixo do currículo de Ciências Humanas, o Eixo Contexto de Rodrigues (2008) sublinha a importância de analisar as condições estruturais e simbólicas que moldam a prática educacional. A reforma, ao reduzir a carga horária de disciplinas como História, Sociologia e Filosofia, ignorou a relevância desses componentes para a formação crítica dos estudantes. Arroyo (2013) argumenta que o currículo é um “território em disputa”, onde interesses políticos e econômicos influenciam a definição dos saberes. Nesse cenário, a ausência de suporte adequado para integrar esses conhecimentos na prática pedagógica reflete a negligência ao contexto das escolas, limitando a capacidade dos docentes de articular saberes locais e regionais com as diretrizes curriculares. De acordo com Rodrigues (2008), ignorar essas particularidades inviabiliza o alcance dos objetivos das políticas públicas, resultando em um currículo desarticulado das realidades escolares.

Já no eixo das questões antirracistas, que aborda a implementação da Lei 11.645/08, também enfrenta desafios significativos ligados ao contexto institucional e cultural das escolas. Rodrigues (2008) enfatiza que a efetivação de políticas públicas só é possível quando alinhada às dinâmicas locais, considerando a diversidade cultural e os desafios históricos enfrentados por comunidades racializadas. Contudo, a presença de narrativas eurocêntricas nos currículos e a ausência de formação docente para abordar questões étnico-raciais limitam o impacto da legislação. Stuart Hall (2003) e Munanga (2004) destacam que o racismo estrutural e a invisibilidade das culturas afro-brasileira e indígena são perpetuados por essas falhas institucionais. Para que a Lei 11.645/08 atinja seu potencial

transformador, é necessário, como propõe Rodrigues (2008), que suas diretrizes sejam adaptadas às especificidades locais, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e rompam com a reprodução de desigualdades.

Por fim, o eixo da implementação do “Novo” Ensino Médio reforça as críticas de Rodrigues (2008) ao desconsiderar as condições institucionais necessárias para a viabilidade das políticas públicas. A reforma foi marcada pela ausência de investimentos em infraestrutura, materiais didáticos e formação docente, resultando em itinerários formativos descontextualizados e uma prática educacional fragmentada. Silva, Krawczyk e Calçada (2023) destacam que essas dificuldades são ainda mais pronunciadas em estados e municípios com maior vulnerabilidade, onde o descompasso entre a teoria legislativa e a prática escolar aprofunda as desigualdades regionais. Segundo Rodrigues (2008), a consideração do contexto é crucial para garantir que políticas públicas como o “Novo” Ensino Médio possam superar os obstáculos estruturais e atender às demandas reais das comunidades escolares.

### **Considerações finais**

A implementação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o “Novo” Ensino Médio, e da Lei nº 11.645/08, que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, reflete uma série de tensões e desafios no campo educacional brasileiro. Embora essas iniciativas tenham sido criadas com objetivos relevantes, como a modernização do ensino e o enfrentamento do racismo estrutural, sua execução apresenta contradições significativas. A flexibilização curricular, juntamente com a centralização das diretrizes, evidencia a priorização de interesses técnico-profissionais em detrimento de uma formação crítica e inclusiva. Esse contexto se agrava pela insuficiência de infraestrutura, a falta de formação docente e a desconexão entre as políticas públicas e as realidades escolares.

Para superar essas lacunas, é imprescindível investir em uma educação que valorize a pluralidade cultural e promova a equidade. Recomenda-se a ampliação e a continuidade de formações

específicas para os professores, com foco no fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural e racial. Além disso, a produção de materiais didáticos que reflitam as particularidades regionais e sociais é essencial para garantir que o currículo esteja alinhado às necessidades e contextos locais. A articulação entre as comunidades escolares, gestores e políticas públicas também se mostra necessária para viabilizar uma implementação mais eficiente das reformas educacionais.

Por fim, é crucial revisar as reformas educacionais com uma perspectiva crítica que supere a superficialidade e as contradições presentes. A integração dos conteúdos afro-brasileiros e indígenas deve ser estruturante, não periférica, promovendo uma educação que confronte o eurocentrismo e amplie a justiça social. Isso exige não apenas ajustes teóricos, mas também investimentos concretos em infraestrutura, formação docente e materiais contextualizados, garantindo que a inclusão e a autonomia dos estudantes sejam práticas reais, e não retóricas.

## Referências

Apple, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2006.

Araújo, K. H.; Lima, J. S. de. Pós-Golpe: O ataque Neoliberal na Política de Reforma do “Novo” Ensino Médio. In: COSTA, Gonçalves Anderson; ARAÚJO, Karlane Holanda. (Org.). **Políticas Educacionais: repercussões e dissonâncias**. 1ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2023, v. 1, p. 9-240.

Arroyo, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

Avila, C. B. de; Hypolito, A. M. Currículo, identidade e relações étnico-raciais: a escola mediando as fronteiras da in/exclusão. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 25, n. 54, p. 7-26, maio 2020. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-19822020000200007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000200007&lng=pt&nrm=iso). acessos em 10dez. 2024. Epub 22-Set-2020. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i54.1386>.

Beserra, B. de L. R.; Lavergne, R. F. **Racismo e educação no Brasil**. Recife: UFPE, 2018. 161 p.

Brasil. **Lei no 11.645**, de 10 de março de 2008. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 05 jan. 2025.

Costa, M. de O.; Silva, L. A. da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240047, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2024.

De Paula, D. H.L.; De Paula, R. M. **Currículo na escola e currículo da escola**. Curitiba: InterSaber, 2016.

Eyng, A. M. **Currículo escolar**. Curitiba: InterSaber, 2012.

Fernandes, P. O. C.; Soares, O. P. Os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: a materialização da miséria intelectual imposta pelo “novo” Ensino Médio. **Horizontes**, 42(1), e023143, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1825>. Acesso em: 12 dez. 2024.

Ferreira, R. A.; Ramos, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1176–1196, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2025.

Hall, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Hernandes, P.R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 44, e34731, 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-64442019000100057&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100057&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 06 jan. 2025. Epub 11-Nov-2020. <https://doi.org/10.5902/1984644434731>.

Instituto Socioambiental. **Povo Tapeba**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapeba>. Acesso em: 16dez. 2024.

Jacomini, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 267–283, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1569. Disponível em: <https://retratosda-escola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 06 jan. 2025.

Lima, M. F. *et al.* **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaber, 2012.



Munanga, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: [https://biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoasDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoasDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 21 dez. 2024.

Pimentel, C. A.; Pereira, A.; Machado, C.T. Nós temos racismo sim, deveríamos agir contra e não só discutir: o currículo praticado e as questões étnico-raciais na escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 124–153, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023124. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24083>. Acesso em: 06 jan. 2025.

Pinto, S. N. D. S.; Melo, S. D. G.. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, p. e34196, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2024.

Rodrigues, L. C. Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p.7-15, 2008.

Sacristán, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Grupo A, 2013.

Santomé, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: O cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

Santos, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2006.

Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará** (DCRC). 14. ed. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc\\_completo\\_v14\\_09\\_2021.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf). Acesso em: 06 jan. 2025.

Silva, M. R. D..A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2024.

Silva, M. R. da .; Krawczyk, N. R.; Calçada, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2024.

Silva, T. S. da; Pasqualli, R.; Spessatto, M. B. Desafios da implementação do novo ensino médio: o que dizem os professores. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. e28007, 2023. DOI: 10.34019/2447-5246.2023.v28.39210. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39210>. Acesso em: 06 jan. 2025.

Simões, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos Da Escola**, 11(20), 45–59, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.752>. Acesso em: 07 jan. 2025.

Zubaran, M. A.; Wortmann, M. L.; Kirchof, E. R. Stuart Hall e as questões étnico-raciais no Brasil: Cultura, representações e identidades. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 56, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/25714>. Acesso em: 06 jan. 2025.



