

ENTRE O DITO E O NÃO DITO: a temática étnico-racial no currículo do Ensino Médio Integrado

Daiane Aparecida Mesquita Marciano¹
Marie Luce Tavares²

Resumo

Este estudo, fruto da pesquisa em andamento no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, busca discutir a construção de um currículo antirracista no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *Campus Ouro Branco* a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). O IFMG *Campus Ouro Branco* oferta os cursos técnicos integrados de Administração, Informática e Metalurgia. Contudo, a fim de cumprir a proposta do estudo, de cunho qualitativo, para este artigo utilizamos como delimitação a análise documental do PPC do curso de Informática, adotando também a técnica bibliográfica ao ancorarmos-nos em estudos relacionados ao currículo e à educação para as relações étnico-raciais, de Almeida (2018; 2019), Candau (2008; 2012), Gomes (2005; 2008; 2012; 2019), Munanga (2005), Paraíso (2016; 2023), Sacristan e Gómez (1998), Santomé (1998; 2011) e Silva (1999). Para analisar os dados dessa pesquisa, utilizamos o método de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). Diante do distanciamento histórico dos currículos escolares brasileiros do debate das questões étnico-raciais, principalmente no que tange à perspectiva antirracista, buscaremos discutir o dito e o não dito; a presença ou ausência da temática étnico-racial nos currículos e o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ressaltamos que pesquisas como esta são necessárias não somente para a formulação de um currículo de natureza antirracista, mas também para fortalecer uma abordagem educacional voltada à omnilateralidade e à formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Médio Integrado; Educação Antirracista; Projeto Pedagógico de Curso; Educação Profissional e Tecnológica

Introdução

A partir de um cenário marcado pela desigualdade e preconceito no que tange às questões

¹ Bolsista, na modalidade GM, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Vínculo acadêmico com o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). *E-mail:* mesquitadaiane98@gmail.com.

² Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). *E-mail:* marie.tavares@ifmg.edu.br.

raciais, que, ao pensarmos na educação antirracista, Freire (1985, p. 125) nos lembra que uma educação libertadora só é possível e concreta quando vista e reconhecida como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente”. Além disso, devemos considerar experiências, culturas e formas de conhecimento dos estudantes, promovendo a inclusão, a diversidade e o engajamento em relação à luta por igualdade de direitos na pauta racial.

Pensando nessa perspectiva, é imprescindível apontarmos que a escola necessita se apresentar como um espaço de resistência, pensando, especialmente, em ações voltadas para a superação do racismo. A educação antirracista não deve ser vista como interesse apenas aos estudantes negros, mas também, aos estudantes brancos “pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas” (Munanga, 2005, p. 16). Isso deve ser evidenciado ao considerarmos que “diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas” (Candau, 2012, p. 236).

A Lei 10.639/2003 é um marco na luta antirracista ao incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente, com a promulgação da Lei 11.645/2008, há a atualização da legislação com a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Culturas Indígenas. Esse marco legal possui uma grande importância em permitir a abordagem histórica e cultural no ensino; todavia, há um longo caminho a ser percorrido para que sua aplicação em salas de aulas seja, de fato, efetivada.

Embora saibamos que o currículo não se limita a um determinado documento agrupando conteúdo engessados, quando recorremos à etimologia da palavra, que vem do latim *curriculum* – cujo significado se apresenta como *pista de corrida*, indagamos sobre “qual percurso está relacionado à estrutura do currículo”; “quem e quais são os envolvidos nessa corrida?” e, principalmente, “para onde esse percurso curricular nos levará”. É questionarmos também que, “se consciência é memória e futuro”, quando e onde estão as memórias africanas e indígenas, “parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar?” (Nascimento, 2016, p. 61).

Nessa perspectiva, no contexto dos Institutos Federais, cada instituição de ensino possui autonomia para compor e estruturar seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) desde que estejam em conformidade com as legislações brasileiras que regem o Ensino Médio Integrado (EMI). Isso posto, a partir da temática da educação antirracista, a questão de estudo desta pesquisa se apresenta com a seguinte pergunta: de que forma o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *Campus* Ouro Branco tem proposto ações antirracistas ao construir os PPCs para os cursos do EMI?

Irmos ao encontro de uma educação antirracista nos cursos de EMI, visibilizada e aplicada por meio do PPC, é pensar a educação para além dos interesses do capital e em prol de uma formação integral. De acordo com Ciavatta (2005, p. 85), a escola precisa “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”.

O racismo pode ser conceituado como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2019, p. 32). Para Araújo (2015, p. 465) “o racismo se configura como uma forma dos grupos dominantes manterem privilégios historicamente adquiridos em detrimento dos direitos dos grupos estigmatizados, oprimidos e marginalizados na sociedade brasileira desde a formação do país”. Nesse contexto, quando analisamos a questão do racismo voltada ao âmbito escolar, a luta por uma educação antirracista só se torna plena quando relacionada à realidade dos educandos, fazendo-os questionar o mundo que o cerca – permitindo a verdadeira práxis como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos” (Freire, 2005, p. 42).

De fato, a Lei 10.639/2003 [...] “vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico” (Gomes, 2008, p. 96). Sem a atuação dos indivíduos por trás do Movimento Negro, os quais sempre

lutaram pela inserção de uma educação antirracista efetiva, “muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído” (Gomes, 2019, p. 10).

Diante do exposto e considerando a finalidade do Ensino Médio Integrado, os sujeitos de direito e o conhecimento como direito, recorreremos a Ramos (2008, p. 5) para ressaltar que “é preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”. Perspectiva esta que é reforçada por Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265) ao mencionar que “a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos.”

Assim, o objetivo deste estudo é analisar a construção de um currículo antirracista no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *Campus* Ouro Branco a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Informática. Esse trabalho é o recorte de uma pesquisa em andamento, vinculada ao Mestrado Profissional em educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMG), que busca analisar a construção de um currículo antirracista no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *Campus* Ouro Branco a partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Administração, Informática e Metalurgia, e entrevistas semiestruturadas com os docentes e os coordenadores dos cursos técnicos integrados da instituição.

Como instrumento de análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2016) para levantamento das informações coletadas, gerando categorias de análise que são criadas não somente pela leitura flutuante anteriormente realizada, mas também pelo referencial teórico adotado no presente estudo. Por se tratar de um estudo em andamento, trataremos à discussão a análise documental do PPC do curso de Informática. Assim sendo, os trechos documentais foram fragmentados em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), os quais posteriormente foram agrupados com base em categorias comuns.

3 O Que Encontramos nos Currículos: Educação Antirracista ou Apagamento das Leis

10.639/2003 e 11.645/2008?

Na presente seção serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa da análise documental do Projeto Pedagógico (PPC) do curso técnico integrado em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *Campus* Ouro Branco, buscando diálogos acerca da abordagem adotada com a educação para as relações étnico-raciais. Com o intuito de facilitar as interpretações subsequentes, foram estabelecidas categorias específicas, a saber: (1) Possibilidades de Práticas Antirracistas, (2) Narrativas da Colonização e Escravização no Brasil, (3) População Brasileira: desigualdade e os desafios de uma educação antirracista e (4) Aspectos Culturais: diversidade étnico-racial em perspectiva.

Para a codificação dos excertos, utilizamos a sigla do documento de Análise (PPC), seguida pela sigla do curso técnico integrado (INFO), a abreviação (P) e o número da página de onde foi extraído. Quando extraídos mais de um trecho da mesma página, acrescentamos a abreviação (T) e a ordem numérica em que aparece no documento. Já os trechos referentes às ementas, serão evidenciadas com o acréscimo da sigla da disciplina relacionada. Essa codificação e categorização podem ser melhor observadas no quadro abaixo, a partir da categoria "Possibilidades de Práticas Antirracistas", na qual foram agrupados os trechos que mencionam a abordagem da temática étnico-racial de forma transversal em disciplinas específicas do curso.

QUADRO 1 - Trechos da categoria "Possibilidades de Práticas Antirracistas"

POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS
"O processo educacional no IFMG é orientado pelos pilares de sua Missão institucional que consiste em 'Educar, qualificar pessoas para serem cidadãos(ãs) críticos(as), criativos(as), responsáveis e capazes de atuar na transformação da sociedade". (PPC.INFO.P.9)
"Os temas relativos à educação étnico-racial previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana, instituídas pelas Resoluções nº1 de 17 de junho de 2004 e Resolução nº2 de 15 de junho de 2012 respectivamente, serão tratados transversalmente nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e quando possível em outras disciplinas do curso incluindo disciplinas da área técnica [...]" (PPC.INFO.T1.P.29)
"Estes temas também poderão ser tratados em projetos de extensão e pesquisa que visam interdisciplinaridade" (PPC.INFO.T2.P.29)

“Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.”
(INFO.P.30)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Observa-se que, em termos pedagógicos, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) busca proporcionar uma educação que transcenda os interesses exclusivamente voltados para o mercado de trabalho. Esta abordagem é evidenciada através de uma passagem extraída do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso técnico integrado em Informática, onde se explicita que “O processo educacional no IFMG é orientado pelos pilares de sua Missão institucional que consiste em ‘Educar, qualificar pessoas para serem cidadãos (ãs) críticos (as), criativos (as), responsáveis e capazes de atuar na transformação da sociedade’” (PPC.INFO.P.9). Considerando esse viés de uma educação crítica, torna-se imperativo priorizar a abordagem da temática antirracista. Obviamente, esse processo educacional crítico implica em analisar a interação com as demandas e os desafios reconhecidos e/ou em curso na sociedade, visando à superação e à intervenção para enfrentá-los, como é o caso das questões étnico-raciais.

Por conseguinte, surge a necessidade de incluir de forma obrigatória no currículo escolar o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas. No entanto, é fundamental iniciarmos a discussão em torno da seguinte indagação: em que medida o documento curricular do curso em análise sustenta (ou não) a promoção da formação crítica dos estudantes por meio da abordagem das questões étnico-raciais?

O documento deixa evidente que a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" será tratada de forma transversal. De acordo com Nicolescu (1999), os temas transversais envolvem conceitos que operam entre as disciplinas, abarcando múltiplos domínios de conhecimento e transcendendo qualquer área disciplinar específica, com o objetivo primordial de compreensão da realidade. Porém, a partir da passagem no PPC que indica que "os temas relacionados à educação étnico-racial [...] serão abordados de forma transversal nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e, quando possível, em outras disciplinas do curso, incluindo disciplinas da área técnica [...]" (INFO 2.1), nota-se uma restrição (equivocada) das disciplinas designadas para a abordagem transversal da temática, enquanto nas demais disciplinas essa abordagem ocorrerá apenas "quando viável". No entanto, em nenhum momento o documento

especifica em que circunstâncias as disciplinas que não têm a responsabilidade atribuída para aplicar a temática étnico-racial irão realizar tal empreendimento. Santomé (2011) afirma que os conteúdos antirracistas devem ser incorporados em todas as disciplinas, evitando serem tratados apenas como assuntos esporádicos ou reservados a dias especiais, e também não devem ser limitados a disciplinas específicas.

A transversalidade das temáticas étnico-raciais no curso analisado é reforçada ainda no trecho “os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo” (INFO 3.1) De acordo com Gavídia (1998, p. 54), podemos entender que “a transversalidade consiste em uma colocação séria, integradora, não-repetitiva, contextualizadora da problemática que as pessoas, como indivíduos e como grupos, possuem no momento”. Dessa forma, a transversalidade deve destacar a relevância de uma educação de cunho crítico e emancipatório, que incorpore os conhecimentos e vivências dos discentes, como uma experiência vivencial dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Sabemos que os temas transversais deverão ser incorporados de forma integrada e são designados para a parte diversificada do currículo, cabendo à Instituição a formalização de sua integração às disciplinas, a exemplo das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

Compreendemos que a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", tanto como um componente curricular quanto como um conhecimento transversal, contribui para a construção e a evolução do debate acadêmico sobre as temáticas étnico-raciais. Entretanto, segundo Gomes (2012), a inserção da temática antirracista nos currículos somente poderá ser concebida como um dos elementos constituintes no movimento de “ruptura epistemológica e cultural” na educação brasileira, desde que não sejam equivocadamente percebidos como meros acréscimos de conteúdos escolares ou como simples disciplinas adicionais. Na verdade, refere-se a uma transformação profunda, abrangendo aspectos estruturais, conceituais, epistemológicos e políticos. Identificamos ainda que, no documento, não se faz referência à metodologia específica pela qual a temática será tratada de maneira transversal, nem é fornecida uma definição sobre a viabilidade e os critérios para a inclusão dessas temáticas nas demais disciplinas.

Na categoria "Narrativa da colonização e escravização no Brasil", foram selecionados trechos presentes no ementário da disciplina de História, o qual fornece uma apresentação concisa e objetiva dos conteúdos que serão abordados ao longo do curso. Neste ponto, torna-se pertinente a introdução de uma digressão para a justificativa do título atribuído à categoria, a fim de promover uma discussão envolta ao conceito de "narrativa". É um contexto adequado para tal análise porque nele são claramente evidenciadas duas correntes presentes no ato da narrativa: o fictício e o fato; o dito e o não dito. Assim, a narrativa transcende o indivíduo, englobando suas percepções e questionamentos acerca do tema em questão. Ou seja, ao mesmo tempo em que processa a informação, a narrativa implica a “forma de demonstrar e interpretar [as] relações [do ser humano] como mundo e com as pessoas que o cercam como também de ser compreendido e interpretado (Mungiolli, 2002, p. 49). Traremos para discussão os trechos da categoria, agrupados no quadro abaixo, no qual observa-se que há em destaque a Colonização do Brasil, presente em ambos os excertos:

QUADRO 2 - Trechos da categoria "Narrativa da colonização e escravização no Brasil"

NARRATIVA DA COLONIZAÇÃO E ESCRAVIZAÇÃO NO BRASIL
“Sociedades indígenas na América (incas, maias e astecas); Colonização do Brasil no século XVI” (INFO.HIST.P.40)
“Colonização do Brasil, Escravidão negra e indígena” (INFO.HIST.P.56)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao associar a narrativa e a Colonização Brasileira é fundamental ressaltar que existe uma correlação entre o lugar de fala daquele que narra esse período da história, o meio de suporte didático do qual utiliza e, sobretudo, a abordagem narrativa adotada: se é feita a partir da perspectiva do colonizado ou do colonizador. Nota-se que, nos trechos evidenciados, essas nuances não são discerníveis. No entanto, é crucial destacar que, para efetivamente fomentar uma educação antirracista, a disciplina de História deve incorporar outras narrativas além daquelas centradas no ponto de vista do colonizador. De acordo com Paraíso (2023), de acordo com a perspectiva teórica, a narrativa presente no currículo é vista como um dos mecanismos que perpetuam os processos colonizadores e os padrões racistas e etnocêntricos presentes na sociedade. Combater essa tendência requer evitar que os currículos ignorem ou suprimam os

conhecimentos, as lutas e os estilos de vida dos colonizados, como têm ocorrido ao longo do tempo. Algumas narrativas historicamente enviesadas minimizaram a importância contínua das lutas e adversidades enfrentadas pelas comunidades escravizadas, impedindo um entendimento completo da história e suas implicações nos tempos modernos.

Logo, faz-se necessário entendermos que “é preciso superar nossa tradição educacional que identifica o conhecimento somente como conteúdo expresso nos livros e programas de ensino, como algo pronto e acabado que só poucos podem produzir” (Almeida, 2019, p. 2). Destarte, é imprescindível adotarmos o real significado de currículo em nossas discussões cotidianas, pois “quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está [...] envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (Silva, 1999, p. 15).

Veiga (2022) discorre sobre a abordagem histórica utilizada pela escola. Segundo a autora, é evidente que na historiografia da educação a escrita eurocêntrica tem sido pouco questionada, pois a interpretação dos eventos históricos é realizada através da lente e perspectiva da experiência europeia, apresentando uma narrativa como se fosse a única história válida. Esse viés histórico teve sérias consequências para a análise da nossa realidade, especialmente devido à criação de um imaginário temporal repleto de lacunas e omissões.

Sabemos que, na história do Brasil, os povos indígenas foram os primeiros a serem submetidos à escravização. Na montagem dos engenhos de açúcar no país, por exemplo, a força de trabalho empregada foi predominantemente composta por nativos indígenas. Somente mais tarde, começou a ocorrer a escravização dos africanos, os quais foram sequestrados e deportados de seu continente de origem, passando a ser traficados para o Brasil. Esse triste período da história revela a exploração, a desumanização, a violência que afligiram diferentes grupos étnicos ao longo do tempo colonial brasileiro.

Na categoria "População Brasileira: desigualdade e os desafios de uma educação antirracista", foram destacados trechos (exibidos no quadro abaixo) dos ementários das disciplinas de Geografia e Sociologia, que apontam a abordagem em relação ao tratamento dispensado aos indígenas, negros e outras minorias na sociedade brasileira, tanto no presente quanto ao longo da história. Isso implica examinar questões como discriminação,

disparidades no acesso a direitos e oportunidades, políticas públicas direcionadas a esses grupos e os impactos históricos que influenciaram suas circunstâncias atuais.

QUADRO 3 - Trechos da categoria “População Brasileira: desigualdade e os desafios de uma educação antirracista”

POPULAÇÃO BRASILEIRA: DESIGUALDADE E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
“Diversidade cultural e Étnica; A globalização da pobreza: desigualdades e novas migrações; Características da População Brasileira” (INFO.GEO.T1.P.54)
“Refletir sobre a situação dos indígenas, negros e outras minorias na sociedade brasileira atual e ao longo da história” (INFO.GEO.T2.P.54)
“Etnia, Gênero e Violência e Classificações Sociais.” (INFO.SOC.P.61)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desde o período colonial até os dias atuais, os preconceitos e discriminações direcionados às minorias na sociedade brasileira foram aperfeiçoados e amplificados, principalmente pela contínua crença no mito da democracia racial. Isso representa um obstáculo significativo para a implementação de uma educação antirracista. Nos trechos da categoria, é notável que apenas duas disciplinas abordam reflexivamente sobre essas disparidades.

Sendo o Brasil o último país a abolir a escravidão, notamos que “esse fato histórico, aparentemente longínquo, deixou, na verdade, profundas marcas na sociedade brasileira” (Nunes; Sylvia, 2006, p. 90). Dentre essas marcas, há evidências de uma sociedade caracterizada por forte desigualdade racial, onde os negros sofrem discriminação, exclusão social, acesso limitado à educação e oportunidades econômicas e são mais suscetíveis à violência e à pobreza.

Embora, no Brasil, a população negra constitua como a maior parcela da população – que correspondem a 56,1% - segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE³ (2019), esse grupo continua com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento.

³ Ressalta-se que, “devido às restrições impostas pela baixa representação das populações indígena e amarela no total da população brasileira quando se utilizam dados amostrais, e uma vez que a maior parte das informações ora apresentadas provêm da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, realizada pelo IBGE, as análises estão concentradas em apontar as desigualdades entre as pessoas de cor ou raça branca e as pretas ou pardas”.

Na mesma pesquisa, é evidenciado que “as diferenças estão relacionadas à maior concentração da população preta e parda na base da estrutura de rendimento”, ou seja, a maior porcentagem do grupo racial mencionado, encontra-se entre os pobres e não entre os ricos. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia junto ao mito da democracia racial “avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal” (Almeida, 2018, p. 63). Todavia, é amplamente reconhecido que existe um grande mito em torno da noção de democracia racial, que afirma erroneamente que o racismo não existe no Brasil e que as relações raciais são pacíficas, promovendo a ideia de que “não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial” (Munanga, 2005, p. 18). Assim, esse mito “atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais” (Gomes, 2005, p. 57). A indagação retórica que emerge é a seguinte: se apenas duas disciplinas se dedicam a expor as disparidades enfrentadas por negros e indígenas, em que medida o PPC em análise se situa? Estaria ele contribuindo para o fortalecimento e perpetuação do mito da democracia racial?

Na categoria “Aspectos Culturais: Diversidade Étnico-racial em Perspectiva” foram agrupados trechos da abordagem sobre as diferenças e semelhanças culturais, relacionadas também à raça. Os trechos estão expostos no quadro abaixo:

QUADRO 4 - Trechos da categoria "Aspectos Culturais: Diversidade Étnico-racial em Perspectiva"

Aspectos Culturais: Diversidade Étnico-racial em Perspectiva
“Capoeira: aspectos históricos e culturais.” (INFO.EF.P.51)
“Apropriar-se do conhecimento das ciências sociais de modo que esta ofereça suporte para relativizar as diferenças e semelhanças culturais, inclusive com relação às relações de gênero, sexualidade e raça, dentro do contexto da ideologia e da indústria cultural.”(INFO.SOCI.P.61)
“Respeitar a cultura específica dos discentes, referente a seu pertencimento social, étnico-racial, de gênero, etário, religioso e de origem (urbano ou rural)” (INFO.P.87)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que, os trechos, revelam a importância da diversidade cultural no contexto

educacional, em destaque para o excerto retirado do conjunto de princípios pedagógicos definidos pela instituição, o qual é descrito no documento como “Respeitar a cultura específica dos discentes” (INFO.P.87). Porém, é necessário enfatizar que, existem ainda conhecimentos e produções culturais que não estão adequadamente representados no currículo escolar. Principalmente ao notarmos que apenas no ementário da Disciplina de Educação Física é mencionado explicitamente a abordagem da cultural afro-brasileira, exposto na passagem “Capoeira: aspectos históricos e culturais.” (INFO.EF.P.51). Candau (2008) afirma que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Assim, há uma relação intrínseca entre a cultura e a escola, o que implica que o currículo também faz parte dessa interdependência. A questão apresentada é a seguinte: onde estão as culturas indígenas e as culturas afrobrasileiras e africanas no currículo escolar? Paraíso (2023, p.63) afirma que cultura é um campo de luta, onde diferentes grupos e interesses se confrontam e se afirmam. Nesse contexto, a relação entre cultura e currículo é estreita, pois o currículo é moldado pelas dinâmicas culturais dominantes e reflete as ideologias e valores predominantes na sociedade. “Afinal o currículo não apenas transmite e reproduz a cultura produzida em outros espaços; ele é parte integrante do processo de criação de sentidos e significados e, portanto, de produção cultural”.

Acerca do currículo escolar, é essencial o considerarmos como algo que não é construído com imparcialidade, mas social e culturalmente definido, com um conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo. Sob esse viés, “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 1999, p. 15). É devido a essa compreensão que a relação do currículo com uma cultura negada e silenciada como a dos negros, ainda inspira muitos estudos sobre o tratamento das questões raciais e diversidade étnico- raciais na perspectiva da descolonização curricular.

Sabemos que, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas foram estabelecidas, visando garantir a implementação dessa lei e orientar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da história e culturas

afro-brasileiras e africanas. Todavia, descolonizar os currículos é ainda um desafio para a educação escolar brasileira (Gomes, 2012, p. 102).

Assim, para que haja uma real mudança curricular, é essencial que professores(as) e educadores(as) não neguem a importância das questões de poder e dominação intrínseco em estruturas curriculares, mas que busquem expansão do debate e exploração de novas formas de pensar o currículo além das estruturas tradicionais, principalmente, por meio de uma abordagem descentralizada, incentivando o diálogo, a reflexão crítica e a multiplicidade de vozes. Para isso, há de se pensar que, para criarmos possibilidades de aprendizagem nos currículos, “[...] é necessário desaprender e ‘desfazer-nos’ de todo um sistema de raciocínio generificado que tem sido acionado nos currículos e que diferenciam, hierarquizam e excluem na escola” (Paraíso, 2016, p. 206).

De acordo com Sacristan e Gómez (1998), aquilo que é ensinado, proposto e imposto a ser aprendido de acordo com os currículos, reflete os valores e propósitos que a instituição escolar dissemina dentro de um contexto histórico e social. Portanto, o processo de seleção dos conteúdos curriculares constitui-se como uma decisão política que exerce influência direta ou indireta sobre o âmbito social.

Cabe ressaltar que, a questão central que demanda atenção reside na lacuna existente na inclusão das etnias minoritárias e desprivilegiadas na seleção do currículo. O desafio predominante consiste em orientar a atenção da instituição escolar para as problemáticas étnico-raciais, haja vista que, “a instituição escolar também é o lugar no qual a carência de experiências e expressões sobre educação antirracista e programas plurilinguísticos é notada de maneira mais visível” (Santomé, 1998, p. 137).

Em suma, o Projeto Pedagógico analisado, ao tratar da abordagem étnico-racial em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, exemplifica o conceito de "currículo turista", conforme conceituado por Santomé (2011), no qual a inclusão dessas questões raciais é tratada de maneira superficial e periférica, concentrando-se em algumas disciplinas específicas e apresentando-se de forma pontual e pouco perceptível no documento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos indicam que os componentes referentes à História e Culturas Afro-Brasileiras deverão ser abordados de maneira transversal, integrando-se de forma pertinente aos demais elementos do currículo. Contudo, não há uma exploração aprofundada desta temática nas ementas curriculares, com poucas exceções observadas nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Educação Física.

A ausência de ênfase na abordagem antirracista nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do Ensino Médio Integrado é notada primordialmente pela omissão relativa à inclusão da história e culturas indígenas nos currículos, conforme estipulado pela Lei 11.645/2008. Nos documentos examinados, não se observa referência à implementação da legislação, tampouco qualquer diretriz para a integração da temática de forma transversal nas disciplinas. É incontestável que um currículo que se omite na abordagem étnico-racial configura-se como um ato político, refletindo um exercício de poder contrário à implementação da legislação e à formação de indivíduos capacitados a atuar de forma crítica na promoção da luta contra o racismo em âmbitos acadêmicos e sociais.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, a pesquisa limitou-se à análise de apenas um dos documentos. Posteriormente, os PPCs dos cursos de Administração e Metalurgia também serão abarcados na discussão, juntamente com entrevistas semiestruturadas com coordenadores dos cursos e docentes dos cursos de EMI. Almeja-se ainda, a partir das entrevistas, mapear as ações de práticas antirracistas presentes na Instituição, para além do currículo prescrito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. **O currículo na perspectiva da educação emancipatória**. 2019.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARAÚJO, J. A. Violência, Racismo e Mídia: a juventude negra em situação de risco. **Revista InSURgência**. Brasília, ano 1, v.1, n.2, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/20058>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação para direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, V. M. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flavio, CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985. 209 p.

GAVÍDIA, V. **A construção do conceito de transversalidade**. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, n. 5, p. 53-55, maio/jul. 1998.

GOMES, N. L. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, p. 39 – 62, 2005.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/mesqu/Downloads/127-Texto%20do%20Artigo-311-555-10-20121020.pdf>.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.

GOMES, N. L. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. In: **Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 120, Campinas: EdUNICAMP, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades**

Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 22 mai 2024.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNGIOLI, M.C. Apontamentos para o estudo da narrativa. **Comunicação & Educação**, Ano VIII, jan./abr. 2002, vol. 23, p. 49-56

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 1. ed. - São Paulo: Perspectivas, 2016.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Trad.Lúcia Pereira de Souza.São Paulo:Triom,1999.

NUNES, Sylvia Silveira. **Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita.** Psicol. USP, São Paulo, v.17, n. 1, p. 89-98, mar. 2006.

PARAISO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAISO, M. A. **Currículos: teorias e políticas.** São Paulo: Contexto, 2023.

RAMOS, M. et al. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Concepções e Construções a partir da Implantação na Rede Pública Estadual do Paraná: Concepção do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.** Curitiba: Seed/PR, 2008.

SACRISTAN, J. G.; GÓMEZ, Á. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org). **Alienígenas na sala de aula.** 9. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2011

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.