

ESTUDO DE RELAÇÕES INTERCULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DOS MARCOS LEGAIS À ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Cássia Maria de Sousa Pereira¹

Rivadavia Porto Cavalcante²

Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna³

Jair José Maldaner⁴

Marcelo Rythowem⁵

Resumo: O artigo objetiva fomentar discussões sobre atualização curricular relacionando Educação Profissional e Tecnológica com Educação para relações étnico-raciais numa perspectiva humanística e intercultural. O estudo baseou-se nos aportes teóricos de estudiosos da Pedagogia histórico-crítica e de estudiosos da temática História e cultura afro-brasileira. Mediante pesquisa exploratória, revisão bibliográfica e análise documental analisou-se no recorte investigativo como esta temática, prevista em marcos legais vigentes, está organizada no Projeto Pedagógico de um Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio de um Instituto Federal da região norte brasileira. O estudo indica que a referida temática ocupa lugar periférico e exíguo no currículo, se revelando desvinculada de práticas interculturais e da formação integrada. Urge, portanto, articulação entre currículo escolar e igualdade de direitos educacionais.

Palavras-chave: Educação étnico racial e intercultural. Currículo integrado. Cultura afro-brasileira. Educação Profissional e Tecnológica.

1 Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, *Campus* Palmas, IFTO. Professora do (IFTO) *Campus* Araguatins. E-mail: cassia.pereira@ifto.edu.br

2 Dr. em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Prof. do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, *Campus* Palmas, IFTO. E-mail: riva@ifto.edu.br

3 Dr^a. em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), Prof^a do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, *Campus* Palmas, IFTO. E-mail: marysenna@ifto.edu.br

4 Dr. em Educação pela Universidade de Brasília, Brasil (2016). Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Brasil, Prof. do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, *Campus* Palmas, IFTO. E-mail: jair@ifto.edu.br

5 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Brasil (2017). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Brasil. Prof. Dr. do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, *Campus* Palmas, (IFTO). E-mail: marcelo@ifto.edu.br

STUDY OF AFRO-BRAZILIAN INTERCULTURAL RELATIONS IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: FROM LEGAL FRAMEWORKS TO CURRICULAR ORGANIZATION

Abstract: The article aims to foster discussions about curriculum updating, linking Professional and Technological Education with Education for ethnic-racial relations in a humanistic and intercultural perspective. The study was based on the theoretical contributions from scholars of the Historical-Critical Pedagogy and scholars on the theme history and afro-Brazilian culture. Through exploratory research, literature review and document analysis, it was analysed, in the investigative cut, how this theme foreseen in current legal framework is organised in the Pedagogical Project of a Technical Course in Agriculture Integrated to High School at a Federal Institute in the North of Brazil.. The study indicates that this theme occupies a peripheral and limited place in the curriculum, revealing itself disconnected from intercultural practices and integrated education. Therefore, there is an urgent need for articulation between school curriculum and equal educational rights.

Keywords: Ethno-racial and intercultural education. Integrated curriculum. Afro-Brazilian culture. Professional and Technological Education.

Résumé: L'article vise à encourager les discussions sur la mise à jour des programmes d'études, en reliant l'enseignement professionnel et technologique à l'éducation aux relations ethno-raciales dans une perspective humaniste et interculturelle. L'étude s'est basée sur les contributions théoriques de spécialistes de la Pédagogie historico-critique et de spécialistes du thème Histoire et culture afro-brésilienne. Par le biais d'une recherche exploratoire, d'une revue de la littérature et d'une analyse de documents, on a analysé, dans la coupe d'investigation, comment ce thème prévu dans le cadre légal actuel est organisé dans le Projet Pédagogique d'un Cours Technique d'Agriculture Intégré au Lycée du Nord du Brésil. L'étude indique que ce thème occupe une place périphérique et limitée dans le curriculum, se révélant déconnecté des pratiques interculturelles et de l'éducation intégrée. Par conséquent, il est urgent l'articulation entre le programme scolaire et l'égalité des droits éducatifs.

Mots-clés: Éducation ethno-raciale et interculturelle. Programme scolaire intégré. Culture afro-brésilienne. Éducation professionnelle et technologique

INTRODUÇÃO

O enfrentamento das questões que afetam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira depende de ações de políticas públicas voltadas para a implementação dos direitos humanos, os quais são previstos na Constituição de 1988, conforme o Art. 5º apresenta: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 13).

Contudo, embora estes direitos estejam garantidos na Carta Magna da legislação brasileira, os negros ainda estão à mercê do efetivo acesso de alguns de seus direitos, no que tange à vida social, a formação educacional e a igualdade dos direitos de ascensão social. Os dados apontados pelo IBGE (2010), já indicavam que os negros são minorados em termos de direitos de igualdade racial. A discriminação racial elevou taxas de desemprego afetando 22,9%; das mulheres negras; 15,0%

mulheres não negras; 16,2%; dos homens negros, e 10,4% de homens não negros. No entanto, dados mais recentes (IBGE, 2018) destacam avanço de desigualdade no mercado de trabalho e na educação. 64% de pessoas desempregadas são negras e o trabalho informal atinge os 47%. Entre os jovens brasileiros cursando educação superior de 18 a 24, 56% são negros enquanto que 79% são brancos.

Sobre os direitos educacionais dessa população, mesmo com a legislação vigente determinando a obrigatoriedade de temas sobre história e cultura afro-Brasileira na educação básica, os valores eurocêntricos ainda imperam nesse contexto. Segundo Hass (2017) entendido como “modernidade”, o eurocentrismo avançou, dizimou culturas, classificou raças gerando diferenças sociais as quais oprimem populações até hoje (HASS, 2017). Como isso posto, urge pesquisar como as instituições de educação básica tratam e organizam em seus currículos os temas relacionados a Educação para relações étnico-raciais.

Consideramos que o atual movimento de reforma do ensino médio se mostra como oportunidade para fomentar a agenda de debates referentes às relações étnico-raciais e sua consequente revisão e atualização no currículo dos Institutos Federais (IF). Tais instituições integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁶ a qual é filiada ao projeto nacional de política pública centrado na implementação dos direitos de acesso à educação “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Como ação desse projeto, o presente artigo tem como objetivo geral fomentar discussões sobre revisão e atualização do currículo integrado empreendendo sintonia entre Educação Profissional Tecnológica-EPT e a Educação para relações étnico-raciais, com vistas à formação geral do sujeito numa perspectiva humanística e intercultural.

Para alcançar este objetivo maior os seguintes questionamentos de pesquisa nortearam o estudo: como a temática da educação para relações étnico-raciais/afro-brasileira está organizada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico de nível médio em Agropecuária? Há no PPC elementos que possibilitam diálogos entre temas gerais e temas interculturais afro-brasileiros para uma formação omnilateral? Como encaminhamentos para a sua consecução os seguintes objetivos específicos respondem a estes questionamentos e delineiam o estudo: realizar pesquisa bibliográfica e documental sobre Educação para relações étnico-raciais afro-brasileiras; fomentar discussões sobre o currículo integrado e formação omnilateral; analisar a implementação da legislação que dispõe sobre a obrigatoriedade da Educação para relações étnico-raciais no currículo do curso; e identificar se há proposições para uma educação intercultural, articuladas com as bases que fundamentam as dimensões para uma formação omnilateral.

A realização deste trabalho de pesquisa se justifica, na medida em que toma como objeto de investigação e de reflexão, a organização do currículo do

6 Criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

ensino médio integrado, aqui representado pelo PPC Técnico de nível médio em Agropecuária de uma localidade específica da região norte brasileira, onde ações voltadas para valorização das culturas negras e afro-brasileiras ainda carecem de maiores tratamentos e reconhecimento na sociedade local, bem como em sua política curricular educacional. De acordo com Sacristán (2013, p. 23), ao tratar dos conteúdos priorizados e menosprezados na construção e organização do currículo, nos é revelado que tais decisões “afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades”. Esta assertiva remete-se à necessidade de pesquisas sobre a política curricular das instituições; nesse sentido, o presente estudo concorre para a geração e sustentação de pesquisas voltadas para avaliação, reflexão e atualização desta política, bem como da base dos saberes necessários à formação do público estudantil, contribuindo para a valorização das relações interculturais no currículo com vistas à formação e preparação de profissionais negros para o mundo do trabalho, os quais ainda são negligenciados em termos de igualdade racial, direitos à educação e ascensão social.

BASE TEÓRICA PARA O ESTUDO DO CURRÍCULO INTEGRADO

A literatura especializada em pesquisas sobre currículo e ensino aponta observações importantes sobre a necessidade de se atualizar continuamente a organização curricular dos saberes escolares em sintonia com a história e a cultura dos sujeitos sociais (FREIRE, 1987; SACRISTÁN, 2013; CHARLOT, 2014; DUARTE; SILVA, 2015; RAMOS, 2010, 2016), entre outros. Todavia, as inadequações de políticas curriculares desvinculadas do compromisso com a formação geral do sujeito deturpam ações didático-pedagógicas nessa direção. A respeito disso, historicamente, conforme apontado no estudo de Duarte e Silva (2015, p. 7), o sistema educacional tem privilegiado um currículo centrado no “padrão monocultural e homogêneo, considerado padrão de normalidade”, na contramão do reconhecimento da multiculturalidade e da heterogeneidade do público escolar. Logo, a superação desse descompasso depende de um projeto sólido, plural e intercultural favorecendo a diversidade dos diferentes grupos sociais que constituem a escola (alunos, pais, servidores, entre outros) e sua consequente participação ativa nos processos formativos. O que por sua vez requer fomento de práticas pluriculturais e contra hegemônicas numa visão emancipadora no interior das instituições de ensino mediante um currículo integrador.

Acerca da integração curricular, Ciavatta (2005, p. 95) instrui que trabalho, ciência e cultura constituem o núcleo básico do currículo integrador. A relação trabalho e educação gera sentido à vida do homem quando sustentados na interação ciência, cultura e formação integrada. No entanto, historicamente a fragmentação curricular tem sido priorizada em detrimento da formação integradora do sujeito, “separando a formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias”, fomentando políticas curriculares na contramão da formação geral do sujeito.

As considerações da autora suscitam reflexões sobre a importância de as escolas organizarem suas próprias propostas curriculares dentro de suas realidades, de forma colaborativa. Esse contexto merece uma observação cuidadosa, pois, muitos documentos oficiais fundamentadores da educação de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, seguem princípios neoliberais de políticas educacionais de outros países (CHARLOT, 2014). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a atual BNCC respondem a tais princípios mediante proposições que não se adequam às reais necessidades dos contextos formativos. Com vistas à superação desses entraves a união entre trabalho, ciência e cultura deve ser o núcleo básico da formação integrada, um tripé que precisa de sustentação e implementação dentro de cada instituição educacional brasileira (CIAVATTA, 2005).

Segundo Ramos (2010, p. 53), o termo integrado não equivale à forma e nem à soma de currículos e disciplinas. Se aplica ao rompimento com a dualidade curricular, integrando no currículo conhecimentos gerais articulando cultura, ciência, trabalho, humanismo, tecnologia, entre outras dimensões, com vistas ao pleno desenvolvimento humano ao longo de sua existência, mediante a união vida e escola. Para tanto, segundo a autora, é indispensável a compreensão dos processos produtivos da área de atuação profissional do egresso, considerando suas dimensões sócio-históricas, econômicas, ambientais, políticas, culturais, científicas e técnico-procedimentais.

Na mesma esteira de observação, Ciavatta (2005, p. 88) destaca os seguintes pressupostos para elaboração de um currículo integrado: a) projeto de ensino que não atenda estritamente às necessidades do mercado; b) currículo que supere o dualismo histórico da educação brasileira; c) busca por experiências formativas integradoras em outras instituições pautadas na necessidade de construção de métodos acadêmicos coletivamente; d) ações colaborativas envolvendo famílias, alunos e escola analisando seus desejos, anseios e expectativas e suas supostas realizações; e) Ação social coletiva em busca da inovação considerando professores, conteúdos de ensino articulando arte, cultura e ciência engajamento de alunos em novas rotinas para além da escola unindo teoria e prática.

Mesmo em face das inúmeras controvérsias que os referidos pressupostos apontados possam gerar, segundo Ciavatta (2005), há que se considerar, nos dias atuais, a relevância de uma formação humana centrada na articulação da cultura, ciência, educação e trabalho. É preciso continuar com os debates a esse propósito. Isso porque, segundo a autora, as reformas educacionais surgem de cima para baixo, são fundamentadas em políticas neoliberais de bancos e órgãos internacionais e nacionais. Essas priorizam o crescimento do capital nos setores da economia e uma formação aligeirada e fragmentada de profissionais em detrimento do trabalhador e a favor dos detentores dos meios de produção.

Além dos pressupostos do currículo integrado já mencionados, outros são igualmente indispensáveis a sua organização, tais como os pressupostos teóricos pautados na compreensão do homem como ser histórico-social que age sobre a natureza, com vistas à satisfação de suas próprias necessidades. A realidade

concreta dos fatos em que vive é a totalidade ou síntese de múltiplas relações das quais o humano participa. Nesta perspectiva a história do homem funde-se com sua própria existência e apropriação social, pois ele constrói sua história e apropria-se do conhecimento através do trabalho (SAVIANI, 2005; RAMOS, 2010; MOURA, 2012). Com isso posto, o currículo deve ser um conjunto de proposições que possibilite ao sujeito o diálogo como via possível na busca de sua totalidade, autoconfiança, auxiliando-o usufruir dos fatos e acontecimentos, isto é, uma formação global que pode ser proporcionada mediante o currículo que integre saberes necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Os aportes teóricos aqui revisados possibilitam relacionar Educação para Relações Interculturais afro-brasileiras e formação integrada no contexto de EPT. Isso porque o respeito à diversidade é componente indispensável para uma formação omnilateral. Segundo Moura, Lima-Filho e Silva (2015, p. 1063), “a integração entre trabalho, ciência e cultura comporia o princípio educativo da escola unitária, alternativa à escola tradicional, uma escola ‘desinteressada’, essencialmente humanista”. Nesta direção, cabe, no currículo e no ensino, ações inclusivas de elementos representativos da cultura afro-brasileira. O que por seu turno auxiliaria no rompimento com paradigmas tradicionais de usurpação dos direitos humanos, valorizando costumes do povo negro na construção de uma educação unitária com vistas a formação integrada.

Nesta mesma linha de raciocínio, Oliveira e Miranda (2004, p. 67) trazem argumentos bastante pertinentes que subsidiam a integração do multiculturalismo e práticas interculturais no currículo escolar, como ações a favor de grupos minoritários tratados socialmente como subalternos. Para os autores, tal “perspectiva nos leva ao reconhecimento dos erros promovidos” e suas marcas, historicamente deixadas, nos processos de escolarização do sistema educacional. As assertivas postas conduzem ao entendimento de que, se os princípios que regem o currículo integrado da EPT estão pautados na perspectiva de formação humanística (MOURA; LIMA FILHO; SILVA; 2015), pressupõe-se que interculturalismo, aqui representado na cultura afro-brasileira, deve ser constitutivo de um currículo integrado que valorize a história e a base dos múltiplos saberes culturais e interculturais do povo brasileiro. Principalmente, no que concerne a ações voltadas para o rompimento com o racismo, intolerância contra afro descendentes excluindo-os dos direitos e benefícios fundamentais da educação.

Por este ângulo, Sacristán (2013, p. 23) adverte que “temos de nos fazer perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção”. Partindo desta asserção, os tópicos 2.1 e 2.2 colocam em pauta os desafios que permeiam a integração da cultura afro-brasileira numa perspectiva intercultural no currículo do ensino médio integrado e contradições da base legal.

A cultura afro-brasileira e as relações interculturais no currículo

Discutir as bases fundamentais do currículo integrado à cultura afro-brasileira, numa perspectiva intercultural, suscita colocar em pauta diretrizes orientadoras do planejamento de ações pedagógicas que considerem o povo negro, o reconhecimento de sua história e cultura. Nessa direção o currículo integrado é uma possibilidade importante de diálogos entre saberes escolares e matrizes africanas (temas, saberes, fundamentos e elementos) constitutivas da cultura afro-brasileira, pilar da formação cultural brasileira, cujas definições vão além da arte, da religião, da culinária e das expressões populares (NASCIMENTO; SILVA; SCALABRIN, 2020).

Contudo, desde o início da nossa história essa identidade cultural tem sido objeto de racismo, preconceito e violência, por aqueles que se julgam superiores ao povo negro. Tais estereótipos deixados por colonizadores europeus impactam até hoje a realidade do negro no Brasil, são perceptíveis em contextos educacionais, currículos, livros didáticos e na vivência dos próprios estudantes. Mesmo assim, segundo Silva (2019, p. 140), “do trabalho, das vivências e práticas culturais, das lutas e resistências dos africanos, das africanas e seus descendentes no Brasil, desde o período colonial, foi se forjando a História e cultura afro-brasileira”.

Em se tratando de oprimidos corroboramos com o ideal de Freire (1987) na busca de uma pedagogia libertadora, com vistas a alforriar os oprimidos das amarras dos opressores mediante uma pedagogia transformadora do sujeito passivo em um ser sujeito crítico desenvolvendo seu valor para a humanidade. O trabalho de Barbosa (2002) se coaduna com Freire. Propõe o estudo das múltiplas culturas de grupos minoritários (mulheres, índios e negros) como caminho para propiciar a temática da diversidade cultural, empreendendo dar voz aos grupos minoritários diante das raízes arcaicas que perpetuam.

Charlot (2014) destaca a educação como caminho para livrar a alma do homem de uma realidade de exploração, dominação e alienação na qual foram e são submetidos aqueles que vendem sua força de trabalho. Devido a exclusão de culturas nas escolas brasileiras, esse caminho tem sido muito trilhado por pessoas de cultura afrodescendente. Acerca desse Silva (2019, p. 128) argumenta que “para que se possa construir uma Educação atenta às diferenças culturais” é preciso questionar os discursos que desclassificam quem é diferente do que é visto como normal. Nesta perspectiva, para implementação do currículo integrado os encaminhamentos didático-pedagógicos precisam estar pautados no respeito das diferenças culturais, buscando desconstruir, mediante debate crítico com a comunidade escolar, os estereótipos e os discursos que menosprezam o pluriculturalismo. Isso equivale as ações democráticas colocando o currículo como o espaço de problematização e resgate de direitos humanos com finalidade de uma educação intercultural fundamentada na diversidade cultural.

Candau (2013) adverte que a preferência por culturas de colonizadores nas instituições de ensino é um modo de camuflar as matrizes étnicas e culturais do povo brasileiro. Em decorrência disso, o racismo e o preconceito têm se fortalecido nesses espaços sociais. Os privilégios de uma cultura em detrimento de outras

evoluíram ao longo dos séculos e se tornaram processos de exclusão e extermínio de culturas. No que se refere à cultura afro-brasileira, tais atitudes se traduzem em um processo de colonização e a usurpação dos direitos do negro e suas consequências na atualidade. Sobre isso, Nascimento, Silva e Scalabrin (2020, p. 6) advertem sobre a existência ações e “organizações políticas, econômicas e educacionais que negam a concepção de cultura e educação humana”.

Os aportes teóricos aqui revisados revelam a importância da organização curricular como uma ferramenta pedagógica norteadora do debate favorecendo reflexões sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, numa perspectiva intercultural, possibilitando ações pedagógicas interculturais que proporcionam uma formação integral e omnilateral. Para Krauss e Rosa (2010, p. 7) “uma educação das relações étnicas dentro desse contexto é possivelmente menos um conteúdo e mais o alicerce da ação educativa, enraizando-se por todo o currículo”. A presença desta temática no currículo pode auxiliar alunos e professores nas reflexões sobre direitos de igualdade e acesso aos conhecimentos gerais e profissionais de afro-brasileiros na escola, muitas vezes, negligenciados pela sociedade brasileira.

Revisão de marcos legais para uma formação intercultural

As fontes bibliográficas revisadas nos tópicos anteriores indicam predominância do monoculturalismo na escola brasileira. A cultura branca ainda reina nesse espaço social em detrimento de ações democráticas embasadas na valorização de culturas, direitos humanos e Educação. O enfrentamento pela promoção da Educação para Relações interculturais, com vistas à superação de paradigmas eurocêntricos ainda é frágil (KRAUSS; ROSA, 2010). Embora os parâmetros legais vigentes defendem direitos e ações nesse seguimento, os reais resultados são menores do que o esperado. Ações direcionadas à superação da pedagogia capitalista usurpadora de diferenças culturais na educação carecem de articulação com currículo e práticas de ensino centradas na obrigatoriedade da temática em questão no ensino médio. Após quase duas décadas do lançamento da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e mais de uma década da atualização desta com a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) alterando o Art. 26-A da Lei Diretrizes e Bases da Educação-LDB (BRASIL, 1996) e determinando a inclusão de compulsoriedade de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, a temática de que se trata ainda se matem silenciada na organização curricular escolar. A esse respeito, Krauss e Rosa (2010, p. 10) argumentam que essa base legal não tem como objetivo a substituição da educação eurocêntrica pela educação afrocêntrica, mas “valorizar os aspectos culturais africanos e afro-brasileiros que por muitos anos foram silenciados e discriminados na educação nacional”. Na implementação dessa política, professores exercem função essencial na formação para a diversidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) orientam que as disposições constantes do Art. 26^a incluído na LDB suscitam ações que transcendam inserção de conteúdos novos no currículo e nas práticas

educacionais. Mas que a instituição construa inteligibilidade sobre “relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivas tácitas e explícitas da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p. 17). Para tanto, não basta citar a legislação refere à história e cultura afro-brasileira e africana nos projetos pedagógicos, entre outros textos institucionais (OLIVEIRA; MIRANDA, 2004; KRAUSS; ROSA, 2010; SILVA, 2019; NASCIMENTO; SILVA; SCALABRIN, 2020). Urge, portanto, elaboração de propostas pedagógicas contra hegemônicas mobilizando salas de aula centradas na valorização da história e da cultura do povo negro, estratégias voltadas para a descolonização do currículo, sensibilização da consciência e clareza de direitos e deveres nos documentos norteadores das práticas de ensino na educação básica.

A mesma diretriz (BRASIL, 2004) aponta o ensino de história e cultura afro-brasileira como caminho para o combate ao preconceito e ao racismo. As práticas de ensino devem fazer conexões com as atividades cotidianas da escola considerando os distintos níveis e modalidades (BRASIL, 1996, Art. 26A).

Diretrizes internacionais também trazem orientações sobre o exposto. A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) decretou, no evento titulado Década Internacional dos Afrodescendentes entre 2015 e 2024, a resolução (68/237) a qual dispõe sobre a cooperação internacional, nacional e regional como ações a favor do pleno respeito aos direitos econômicos, sociais, civis e públicos dos afrodescendentes. O documento corrobora as ações do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004, p. 2), afirmando que “educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. A seguir, o Quadro 1 sintetiza o repertório de textos legais vigentes que subsidiam políticas de igualdade de direitos, educação e cultura afro-brasileira.

Quadro 1 – Síntese do marco legal de políticas para Educação das Relações Étnico-Raciais

Legislação e determinações
<p>Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) Art. 3º, IV - “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.</p> <p>(BRASIL, 1988, Art. 205) “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.</p>
<p>Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004, p. 23) “Objetivo central: colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação”.</p>
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2004, p. 5) “zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais”.</p>

Legislação e determinações
Estatuto da Igualdade Racial, Lei Nº 12.288/2010 (BRASIL, 2010, Art. 1º) “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996, Art. 26-A). “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira”.
Declaração de Durban. Adotada em 8 de setembro de 2001 (DURBAN, 2001, p. 3) “eliminação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e de intolerâncias correlatas”.
Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003, Parágrafo 2º) “Os conteúdos referentes à História e Cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”.
Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008) “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira”.
Parecer CNE nº 3, de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004, p. 2) “Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”.
Portaria nº 4.542, de 28 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, Art. 1º) “Instituir a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros - CADARA, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003”.
Resolução CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004, Parágrafo 1º) “A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial”
Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012) “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”

Fonte: Autores (2021).

Conforme demonstrado no Quadro 1, existe um repertório considerável de textos legais representando a política pública brasileira para o enfrentamento das questões de igualdade racial confrontadas pela população afro-brasileira. Não obstante, mesmo com esta base legal até mesmo a ONU (2013, p. 2), em comunicado do Grupo de Trabalho internacional Afrodescendentes, reconhece que a situação ainda é muito grave. O compromisso de governantes, base jurídica e políticas públicas abrangentes, ainda não são “suficientemente eficazes para promover uma mudança substantiva na vida dos afro-brasileiros”.

Além disso, há que considerar que o imaginário étnico-racial brasileiro está construído nos valores culturais europeus (HASS, 2017). Decorrente disso, desprezam ou pouco valorizam outras culturas, tais como a africana e a indígena. As leis apresentadas vêm assentir o valor de criar caminhos para combater o preconceito

e as desigualdades geradas por estruturas racistas, e oferecer meios para formação de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade.

Embora exista um marco legal considerável para adoção de ações voltadas para relações étnico-raciais e direitos educacionais, muito pouco tem sido feito em termos de implementação de tais direitos na esfera educacional. Notadamente no que se refere à inclusão de temas e saberes interculturais afro-brasileiros no currículo do ensino médio integrado. Com base nessa observação, compreende-se que não basta a existência de leis para a garantia dos referidos direitos. Segundo Ramos (2010) e Sacristá (2013), a realização do que está previsto na legislação e no currículo depende de ações pedagógicas que considerem o trabalho como atividade social, a história e a cultura dos sujeitos numa perspectiva crítica. O próximo tópico discorre brevemente sobre a pedagogia do currículo integrado.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pensar o currículo integrado é o mesmo que refletir sobre a base dos saberes gerais-específicos que devem constar de sua construção e organização, em especial sobre a inter-relação e a pertinência desta mesma base com os propósitos da formação com vistas ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

Com a recente reforma do ensino médio, observa-se nos textos oficiais norteadores do currículo escolar nacional (cf. Lei 13415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC) uma desconexão dos conhecimentos gerais e específicos, os quais ratificam e sustentam a cisão entre educação propedêutica e educação para o trabalho. Além disso, a recente política curricular se fundamenta nos princípios liberais de formação escolar centrada no modelo de competência, o que intensifica as diferenças sociais em detrimento da população menos favorecida. Diante desse movimento reformista é preciso pensar o currículo numa perspectiva histórico-crítica que valoriza elementos humanísticos.

A este respeito, Ramos (2016, p. 66) nos instrui que a Pedagogia histórico-crítica é uma elaboração potente contra o neoconservadorismo na educação. Observa-se que a pedagogia histórico-crítica seria uma contradição imperiosa às abordagens da pedagogia das competências; enquanto a primeira busca uma aprendizagem baseada em princípios educativos necessários para a formação do homem, a segunda sustenta-se em mapas estruturantes adaptáveis às realidades sem transformações significativas, ou seja, são modelos prontos a serem seguidos. Vale destacar que a pedagogia histórico-crítica romperia com as abordagens conservadoras da escola tradicional e pautaria métodos inovadores capazes de suscitar mudanças fundamentadas nas concepções históricas, culturais, científicas e tecnológicas, possibilitando ao trabalhador criar sua própria realidade, libertando-o do sistema de alienação e opressão.

A soma das proposições citadas nos conduz a um currículo flexível, baseado nos itinerários formativos, em que a pedagogia das competências adentra a EPT. As proposições da pedagogia das competências trazem a realidade da educação brasileira

um currículo tecnicista desvinculado de uma formação integradora “intensificando o caráter instrumental da educação” na formação profissional (MOURA; LIMA-FILHO; SILVA, 2015, p. 1073).

Percebe-se que as políticas educacionais ao longo da história criaram um sistema arcaico que prioriza a formação fragmentada e dualista, sustentadas por governantes corrompidos por órgãos internacionais, que fomentam políticas educacionais de acordo com seus interesses.

Neste contexto, foram criadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, com esta abordagem de educação baseada em competências. A reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei 13.415/2017, contextualizada com a BNCC de 2018, fundamenta um currículo flexível baseado no aprender a aprender, isto é, em compreender o que é ser estudante, isso significa um retrocesso coerente com a visão de mundo dos donos dos meios de produção. Fazer esta viagem da Pedagogia das competências à Pedagogia histórico-crítica nos induz a buscar políticas educacionais sustentadas na politécnia, ancoradas na ciência, cultura e tecnologia, mas, ao mesmo tempo percebe-se que este caminho tem um abismo com difícil acesso para construir uma ponte. Ramos, Frigotto, Saviani e Ciavatta e outros estudiosos fomentam este debate com excelência, contudo, enquanto não houver uma interação entre família, escola e poder público, esta passagem será apenas utopia, pois aqueles que detêm o poder econômico concordam com essa educação dualista e fragmentada, já que ela fornece mão de obra barata e enriquecimento de quem está no topo da pirâmide.

Seguindo o contexto e os apontamentos de documentos institucionais que normatizam a EPT brasileira, o PPC Técnico em Agropecuária está voltado para a pedagogia das competências, e percebe-se que a abordagem por competência foge dos princípios da ciência e foca nas disciplinas e nos conteúdos. Ramos (2016) destaca que diante da realidade da educação brasileira, com diversos fatores rotineiros e viciosos, torna-se impossível implementar competências; a estudiosa nos alerta que a pedagogia das competências é uma abordagem permeada pelo pragmatismo e construtivismo, que pode criar adereços que culminariam no “tecnicismo” e no “condutivismo”.

Conforme Ramos (2016) e Saviani (2005), a pedagogia histórico-crítica caminha para a transformação da sociedade, fomenta o vínculo entre as questões populares, promove o desenvolvimento social, permeia as vertentes históricas do mundo, e oferece espaço para suscitar os interesses dos dominados. Diante do exposto acreditamos que a pedagogia Histórico-crítica oferece suporte para construir o currículo integrado com ferramentas que implementem os estudos das relações étnico-raciais considerando histórias, culturas e relações interculturais afro-brasileira.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo está construído nos princípios da abordagem qualitativa empreendendo uma análise centrada na interpretação e reflexão de aspectos mais específicos da complexidade do comportamento humano em suas relações no campo da educação, das relações inter/culturais e da formação de pessoas para o mundo trabalho. Segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 269), este tipo de abordagem fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos. Quanto a sua natureza, a análise proposta é atribuída como básica, pois tem como foco gerar ciência sem aplicação prática. De acordo com os objetivos, a pesquisa é exploratória, posto que empreende estudar um fenômeno que carece de maiores tratamentos, tal como a recorrência da temática intercultural no currículo de uma organização escolar para o mundo do trabalho. Segundo Gil (2002), este tipo de pesquisa tem como objetivo o desenvolvimento de ideias ou descobertas, de organização flexível, que possibilita ponderações de variados aspectos do fato analisado.

Quanto aos procedimentos aplicados para o desenvolvimento do estudo, adotamos a pesquisa documental e bibliográfica. A relevância dessas pesquisas reside no fato de que, além de os documentos responderem “definitivamente a um problema [...] proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios” (GIL, 2002, p. 47).

Assim posto, na análise documental explorou o PPC em Agropecuária integrado ao Ensino Médio de uma instituição federal de ensino da região norte brasileira. Confrontamos o que está proposto na organização matriz curricular (temas e conteúdos disciplinares) do referido PPC com as disposições das leis que tratam da obrigatoriedade de uma educação intercultural em sala de aula e vice-versa. Com base em Bardin (2011), formulamos a codificação, interpretação e inferências de enunciados que verbalizam sobre relações interculturais africanas e afro-brasileiras constantes das leis (cf. Quadro 1) e da organização curricular do PCC (cf. Quadro 2 e Quadro 3). A fim de conhecer os preceitos que corroboram para uma educação intercultural, valemo-nos da técnica de leitura e releitura interpretativa do conteúdo dos temas e saberes étnico-racionais priorizados ou não na tessitura discursiva desses documentos que constituem o corpus textual analisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PPC Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é o documento institucional que normatiza e organiza as diretrizes do processo formativo do técnico de nível médio. O curso em questão conta com a carga horária total de 3920 horas, com duração de três anos. Além dos objetivos da formação e o perfil do egresso, competências e habilidades a serem desenvolvidas, o ementário das disciplinas gerais e específicos contam com objetivos e carga horária, referenciais documentais e bibliográficas. A missão educativa do curso é “preparar indivíduos para o exercício da cidadania, promover consciência social, formar e qualificar

técnicos competentes e atuantes na sociedade” (PPC, 2013, p. 2). No entanto, o estudo permitiu perceber desconexão entre a obrigatoriedade embasada nas leis e a política curricular institucional com vistas a práticas pedagógicas considerando a temática história e cultura afro-brasileira conforme demonstrado nos próximos parágrafos.

Organização da temática História e cultura afro-brasileira no PPC

Conforme discussões do tópico 3, existe uma base legal que ampara os direitos educacionais dos negros e a valorização tanto da memória quanto das práticas culturais afro-brasileiras. No entanto, analisando comparativamente os conceitos, enunciados e leis representativos da temática em questão no PPC (2013), evidencia-se desequilíbrio entre o que está previsto nos marcos legais (cf. Quadro 1) para educação étnico-raciais com e o que é, de fato ofertado no currículo, aqui representado pelo PCC em análise. Com isso posto, os Quadros 1 e 2 nos revelam contradições e resultados menores do que o esperado pela população local. Apenas algumas disciplinas do referido PCC contemplam parcialmente conteúdos afro-brasileiros em conformidade com as disposições da lei.

Quadro 2 - Base legal da política curricular para relações étnico-raciais no PPC (2013)

Temática	Dispositivo Legal	Atendimento nas ementas dos componentes curriculares
Culturas afro-brasileira	Lei nº 9394/1996, Lei 10.639/2003 Lei 11.645/2008 Res. CNE/CP nº 1, de 17/06/2004	a. Artes b. Literatura Africana c. História d. Geografia

Fonte: Autores (2021).

Segundo explicita o Quadro 2, a temática culturas afro-brasileiras, mesmo sendo obrigatória nos currículos da educação básica em nível nacional, no PPC sob estudo, apenas as disciplinas a, b, c e d contemplam parcialmente tal temática, o que pressupõe a necessidade de atualização curricular do curso em questão em sintonia com a legislação vigente e regimento do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI), que ampara a comunidade afro-brasileira. Segundo Ramos (2010) e Moura (2012), o currículo integrado deve priorizar a articulação entre disciplinas gerais e específicas levando em consideração que a formação geral requer a integração de conteúdos e saberes referentes ao mundo do trabalho, da ciência, da cultura, da tecnologia numa perspectiva interdisciplinar e humanística.

A legislação educacional vigente determina a obrigatoriedade em todos os currículos escolares estudos de conteúdos referentes aos aspectos históricos e culturais que caracterizam a formação do povo brasileiro, histórias e culturas africanas, lutas do povo negro no Brasil, como resgate da participação do negro na

construção da sociedade brasileira. Inclusão de tais conteúdos “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras” (cf. BRASIL, 1996, Art. 26-A; BRASIL, 2003).

No entanto, mediante observação da distribuição dos temas referentes às relações étnico-raciais recorrentes no PPC sob estudo, constatamos que apesar de o documento em questão trazer em seu texto a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), afirmando obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, não faz menção a nenhum projeto consistente que favoreça a implementação da temática. Tal fato revela que a citação da referida lei no PPC cumpre apenas com o protocolo de uma formalidade legal, o que não é suficiente para romper com práticas monoculturais. Para Duarte e Silva (2015, p. 7), pensar a educação a partir do “multiculturalismo crítico”, constituiria uma forma de superar a visão homogeneizadora e monocultural de formação assim, abriria espaço para dar vozes às pessoas que até então foram deixadas para segundo plano, na sociedade e no currículo.

Com base no exposto, urge a necessidade de uma compreensão crítica de como os currículos são organizados. Isso porque as leis constantes em documentos não garantem sua implementação. Nesse sentido, corroboramos o pensamento de Sacristán (2013), isto é, currículos precisam “desvelar” sua face reguladora, as normas que fomentam sua elaboração, que ferramentas utilizam, como se organiza essa natureza e quais consequências podem surgir de sua execução.

O Quadro 3 é a síntese da análise de conteúdo feita sobre a matriz curricular do PPC sob estudo baseada na compilação de termos e enunciados que constituem a temática em discussão. A análise possibilitou detectar inconformidade entre o que determina as bases legais e o currículo do curso. A partir dos resultados constata-se que a temática está presente em algumas séries e áreas de conhecimento, mas de forma exígua.

Quadro 3 – Organização da temática história e cultura afro-brasileira no PPC (2013)

Recorrência dos temas por série e disciplinas		
Disciplina	Temas	Serie
Arte	Manifestações artísticas e culturais e Arte popular	3ª
Ed. Física	Respeito às diferenças sociais étnicas, repúdio a atitudes de violência e preconceito	1ª
Geografia	Miscigenação da população brasileira	3ª
História	Valorização do patrimônio sociocultural (próprio e de outros povos), respeito à diversidade cultural evitando discriminação e exclusão social	1ª, 2ª e 3ª
Literatura	Respeito à preservação e manifestações da linguagem de diferentes grupos sociais, Literatura Brasileira e Afra – Brasileira	1º e 3ª

Fonte: Autores (2021).

Os dados contidos do quadro em tela revelam que o currículo analisado carece de sintonia de que a “própria lógica da ‘educação para todos’ exige que, em prol da igualdade, os conteúdos sejam dosados e organizados dentro de um sistema escolar desenvolvido” (SACRISTAN, 2013, p. 20). Com isso posto, o currículo em estudo deixou de abordar conteúdos importantes no contexto da história da África e da cultura afro-brasileira, mesmo sendo obrigatória como determina as leis citadas no Quadro 1 do tópico 5, que faz referências aos itinerários formativos do curso.

Em uma visão geral dos temas referentes à história e a cultura afro-brasileira constantes na matriz curricular do PPC em pauta, por ora, sintetizados no Quadro 3 e comparados com o que dispõem os marcos legais e fontes da literatura especializada que disserta sobre a temática em análise, evidencia-se que não existe uma conexão entre objetivos, conteúdos e referenciais. Por conseguinte, urge um projeto sólido nessa política curricular.

Com isso posto, percebe-se que o currículo em questão não fomenta a integração entre ciência, cultura, trabalho, educação e tecnologia e não abrange sintonia com tais eixos estruturantes. O que conseqüentemente que foge dos princípios de formação omnilateral, de um currículo integrado e crítico, sustentando os princípios unidirecional da pedagogia das competências. Segundo Ramos (2016), a abordagem dessa pedagogia está centrada nos fundamentos do pragmatismo construtivista, que por sua vez, funcionam como ferramentas, conduzindo a formação humana ao tecnicismo e ao condutivismo.

Para analisar a matriz curricular, refletindo em um currículo integrado, torna-se necessário estabelecer metas que confrontam a pedagogia das competências e buscar suporte na pedagogia histórico-crítica a qual propõe os elementos culturais como construtos necessários aos processos de assimilação dos conhecimentos “científicos, tecnológicos, sócio-histórico, éticos e estéticos produzidos pela intervenção humana” (RAMOS, 2016, p. 67). Comparando os dois tipos de pedagogias, citadas anteriormente, observa-se que as contribuições da pedagogia histórico-crítica, residem na compreensão do homem como um sujeito histórico, capaz de construir seu caminho e apoderar-se de saberes significativos necessários para sua formação integral; e escola com uma educação baseada nos princípios para a vida, tais como ciência, cultura, tecnologia e trabalho como possibilidades formativas. Para Nascimento, Silva e Scalabrin (2020, p. 10) “a escola é um espaço coletivo reflexo da sociedade, é necessário compreender que no próprio espaço da escola há questões e conteúdos a se trabalhar no currículo”. O trabalho pedagógico precisa promover o diálogo com a diversidade étnico racial que compõe a escola e a sua região.

A matriz do curso aborda as leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), mas não determina suporte para implementar a temática em sala de aula, e o currículo não faz menção à formação de profissionais, núcleos e diretrizes. Conforme Silva (2019), torna-se necessário lutar por uma educação multicultural numa perspectiva da interculturalidade, onde a cultura popular possa permear o currículo, refutar o eurocentrismo, estereótipos e preconceitos, para que

outras culturas tenham notoriedade na escola e sociedade brasileira. Nesta linha de pensamento corroboramos o pensamento de Sacristán (2013, p. 23) ao refletir sobre conteúdos priorizados e conteúdos menosprezados, pois, o currículo nos é apresentado como possibilidades e alternativas. Sua vigência em “determinado momento não deixa de ser um produto incerto, que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto hoje como no futuro.

A análise do currículo sob estudo nos possibilitou discutir uma temática silenciada durante muitos anos, menosprezada por políticas europeizadas e tecnicistas, por isso, devemos estar atentos aos documentos institucionais, como os currículos que são a identidade de cada instituição, sendo eixos que fundamentam a memória. Neste contexto, ao confrontar os Quadros 1 e 2, nota-se que a matriz curricular em análise é um produto incerto em relação às práticas interculturais, mas já traz uma semente que pode germinar e gerar frutos para o futuro, todavia, sabemos que as lutas são necessárias para descolonizar o currículo. Para Gomes (2012, p. 107) “a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber”.

Ao analisar os dados constantes dos Quadros 1 e 2 e confrontá-los com as disposições dos marcos legais (cf. subseção 2.2) e os referenciais teóricos que norteiam este trabalho, percebeu-se que as proposições para o ensino da cultura afro-brasileira e a interculturalidade no currículo do curso Técnico de Agropecuária Integrado ao Ensino sob estudo são periféricas e superficiais. Logo, inferimos que reformulações devem feitas contemplando as demandas da comunidade local.

Sobre isso, Moura (2012) argumenta que os educadores precisam superar a visão de que somente os conhecimentos tecnológicos e científicos são suficientes para construir um currículo que favoreça a integração. O que implica trabalhar a consciência crítica-reflexiva na instituição escolar de que os valores e as ações culturais são saberes indispensáveis no fomento da memória cultural dos grupos sociais e da história da humanidade. O reconhecimento dos problemas e dos avanços de um povo favorece a criação e a implementação de alternativas que possibilitam a produção do conhecimento, da ciência e da tecnologia em favor da coletividade (MOURA, 2012).

Com base nos dados analisados, observou-se que os saberes para relações étnico-raciais/afro-brasileiras não estão contemplados integralmente nas dimensões estruturantes do PPC. Com isso, argumenta-se como alternativa a busca pelos aportes da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual nos possibilita instruções com elementos teóricos pedagógicos que vão de encontro com os princípios dos direitos educacionais, previstos na Carta Magna de 1988, para que se possa, a partir dos fundamentos desta pedagogia, propor encaminhamentos para que a implementação do atual ensino médio, imposta pela lei 13415/2017 e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a valorize saberes indispensáveis e necessários ao desenvolvimento pleno da população brasileira, sem distinção de raça e de cor.

O atual momento de reforma do ensino médio é oportuno para que o PPC, sob estudo neste artigo, seja revisto e reformulado dentro de uma proposição humanística, integradora e emancipadora que garanta o previsto no marco legal apresentado no Quadro 1 do tópico 2.2. Além disso, é preciso considerar que os saberes para relações interculturais sejam implementados para além do currículo, de forma transdisciplinar, multidisciplinar e transversalmente, para que assim, possa valorizar a população brasileira, que é também uma população negra, Afrodescendentes de africanos, que constitui a brasilidade, a nacionalidade do país em que habitamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme resultado da análise do PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em discussão, nota-se que a organização curricular para o Ensino de História da África e Cultura afro-brasileira aparece no referido documento com a presença das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como objeto de discussão nos componentes curriculares de Literatura, História, Geografia, Arte e Educação Física, no entanto, de forma exígua, não existindo um projeto consistente que promova a implementação de práticas interculturais que venha culminar numa formação intercultural.

Pode-se comprovar o exposto acima quando se compara o que consta sobre a temática no PPC do referido curso apresentados nos Quadros 1 e 2 do tópico 5, com os marcos legais que normatizam a temática em discussão no Quadro 1 do tópico 2.2. A forma como os conteúdos são abordados no currículo visam atender as normas jurídicas, neste sentido, foge aos princípios da formação integrada embasada nos princípios: tecnologia, ciência, cultura, educação e trabalho. Em sua gênese não possibilita a implementação de uma educação pluricultural onde venha promover visibilidade à cultura afro-brasileira, que durante muitos anos foi negada por práticas eurocêntricas.

Dessa forma, as literaturas e discussões que conferem ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mesmo sendo embasada em leis e diretrizes que fundamentam a organização curricular continua a deriva nos currículos, desencadeia práticas monoculturais, visando atender a parte privilegiada, aumentando assim, a exclusão dos menos favorecidos pelo sistema capitalista, que de certa forma fomenta práticas neoliberais nos currículos da educação brasileira.

Como já foi citada nos escritos deste trabalho, a presente pesquisa no PPC nos levou a concluir que o mesmo pode favorecer a pedagogia das competências fundamentada em teorias que contribui para desarticulação dos parâmetros para formação integrada. Neste sentido, como forma de oposição a isso, buscamos orientação nos aportes da Pedagogia Histórico-crítica que fomenta e promove ferramentas e suporte para formação integrada. Diante dos dados coletados na pesquisa para a construção deste artigo e nas mudanças ocorridas nestes últimos anos, e que culminou na criação do novo ensino médio organizado de acordo com parâmetros da nova BNCC, é de suma importância que o PPC apresentado aqui

seja reformulado procurando dialogar com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e assim produzir um currículo fundamentado nessa perspectiva.

O estudo nos revela um distanciamento no tocante ao que está disposto nos marcos legais e o que se tem em termos de currículo com vistas ao processo ensino-aprendizagem na formação de pessoas. Diante dessa realidade, urge dar continuidade às ações conjuntas com as organizações sociais, movimentos educacionais, com vistas a corporizar nos currículos e nas atividades pedagógicas conquistas do negro nas várias esferas da sociedade. Para se avançar nessa direção, urge igualmente pesquisas com intervenção didático-pedagógicas voltadas para a construção de um currículo integrado, que contemplem a sistematização para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana numa perspectiva intercultural nos cursos ofertados na rede de EPT. Que implementem, do mesmo modo no currículo e no ensino, os marcos legais centrados em uma pedagógica que valorize criticamente a história e a cultura dos povos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. 2004. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial, lei nº 12.288/2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir

no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura afro-brasileira e Africana.** 2004. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Trabalho e educação: abordagens antropológica e sócio-histórica.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/rivas/Downloads/LIVRO%20CHARLOT%20RELAÇÃO%20SABERES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DUARTE, Angelina; SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Análise dos projetos político-pedagógicos das escolas do município de Paranavaí-PR em relação ao cumprimento da Lei n.º 10.639/03. *In*: EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação, 26., 2015. **Anais [...].** PUCPR, 2015, p. 9700-9713. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20836_11366.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

DURBAN. **Declaração e programa de ação, adotada em 8 de setembro de 2001.** Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apoeesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 6 jul. 2021.

HAAS, Ingrid Freire. Realidade hegemônica e universalismo europeu: a colonialidade do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, v. 1, n. 37, p. 99-115, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil 2018**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 15 set, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa das características étnico-raciais da população (PCERP) 2008**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtm. Acesso em: 6 jul. 2021.

KRAUSS, Juliana Souza.; ROSA, Julio César. A importância da temática de História e Cultura Africana e afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 857-878, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **A Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i7.6702>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

NASCIMENTO, Heloisa Helena Fonseca do; SILVA, Celma Rocha; SCALABRIN, Rosemeri. Práticas Pedagógicas na Educação Profissional: o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana no CRMB-IFPA. **Pesquisa Prática Educativa**, v. 1, p. 1-21, 2020.

OLIVEIRA, Ozerina Victor.; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sará. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 67-81, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **2015-2024: Década Internacional de Afrodescendente**. Rio de Janeiro: ONU, [S.d.]. Disponível em: <http://decada-afro-onu.org/>. Acesso em: 15 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Grupo de Trabalho da ONU sobre Afrodescendentes divulga comunicado final sobre visita ao Brasil**. 2013. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/grupo-de-trabalho-da-onu-sobre-afrodescendentes-divulga-comunicado-final/>. Acesso em: 6 jul. 2021.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária**. Instituto Federal do Tocantins. Campus Araguatins, 2013.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico - crítica. *In*: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Ana Lucia. **Ensino de História da África e cultura afro-brasileira**: Estudos Culturais e sambas-enredo. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.