

Cultura e história afro-brasileira: revelações curriculares e docentes no ementário de arte e literatura no ensino médio integrado

Afro-brazilian culture and history: curricular and teaching revelations in the art and literature syllabus in integrated secondary education

Cultura e historia afrobrasileña: revelaciones curriculares y docentes en el programa de arte y literatura en la educación secundaria integrada

Eniciene Milhomem¹
Rivadavia Porto Cavalcante²
Marcelo Rythowem³

Resumo: Este artigo investiga a inserção da cultura e da história afro-brasileira nas práticas pedagógicas e nas ementas das disciplinas de Arte e Literatura Brasileira, em conformidade com a Lei nº 10.639/2003, atualizada pela Lei nº 11.645/2008, no curso técnico em Administração integrado ao ensino médio, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). A análise fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, no princípio da politecnicidade e na concepção gramsciana de escola unitária, orientadas para a formação humana integral. A metodologia articula análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e das ementas curriculares com entrevistas realizadas com docentes das referidas disciplinas. Os resultados evidenciam avanços pontuais, mas também revelam lacunas na efetiva integração dos conteúdos afro-brasileiros, apontando desafios de ordem estrutural, pedagógica e institucional à consolidação de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Arte e literatura. Currículo e formação integral. Educação antirracista. Ensino médio integrado.

Abstract: This article investigates the inclusion of Afro-Brazilian culture and history in pedagogical practices and syllabi of Art and Brazilian Literature, per Law 10,639/2003 (updated by Law 11,645/2008), in the integrated technical course in Administration at IFTO. The analysis is based on Historical-Critical Pedagogy and the Gramscian concept of the unitary school. The methodology combines documentary analysis of the Course Pedagogical Project (PPC) with teacher interviews. Results show specific advances but also gaps in effectively integrating Afro-Brazilian content, highlighting structural and pedagogical challenges to anti-racist education.

Keywords: Anti-racist education. Art and Literature. Curriculum and integral formation. Integrated high school.

Resumen: Este artículo investiga la inserción de la cultura e historia afrobrasileña en las prácticas pedagógicas y programas de Arte y Literatura Brasileña, según la Ley 10.639/2003, en el curso técnico integrado del IFTO. El análisis se fundamenta en la Pedagogía Histórico-Crítica y la escuela unitaria gramsciana. La metodología articula

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Professora da Educação Básica da rede estadual do Tocantins, enicienenuenes@gmail.com.

2 Doutor em Linguística, Professor no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), riva@ifto.edu.br.

3 Doutor em Educação, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), marcelo@ifto.edu.br.

el análisis del Proyecto Pedagógico (PPC) con entrevistas docentes. Los resultados evidencian avances puntuales y brechas en la integración de contenidos, señalando desafíos estructurales para la consolidación de una educación antirracista.

Palabras-clave: Arte y literatura. Currículo y formación integral. Educación antirracista. Educación media integrada.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Integrado (EMI), no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem como finalidade uma formação omnilateral que articula cultura geral, conhecimento científico e formação técnica, orientada pelos princípios da politecnia e da escola unitária (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ramos, 2010; Pacheco, 2015). Nesse processo, os componentes curriculares de Arte e Literatura Brasileira assumem relevância estratégica na construção da identidade cultural dos estudantes e na consolidação de uma educação comprometida com os direitos humanos, a diversidade e a equidade étnico-racial.

A história da educação brasileira, entretanto, é marcada pela hegemonia de ideologias que naturalizaram a supremacia branca e relegaram a marginalidade às culturas afro-brasileira e indígena, reforçando o eurocentrismo e a exclusão. Frente a esse contexto, a escola, enquanto instituição social e política, não pode ser considerada neutra. Pelo contrário, constitui espaço de disputa de sentidos, de reprodução de desigualdades, mas também de resistência e construção de práticas emancipatórias. Assim, o currículo e o ensino das artes e da literatura podem configurar-se como instrumentos de valorização das matrizes culturais historicamente invisibilizadas, contribuindo para a consolidação de uma educação antirracista.

É neste contexto que reside a indubitável importância da promulgação da Lei nº 10.639/2003, ampliada pela Lei nº 11.645/2008, constitui um marco histórico das lutas dos movimentos negros, ao tornar obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica. A legislação determina que esses conteúdos sejam contemplados, “em especial, nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História brasileira” (BRASIL, 2008, Artigo 26A, Parágrafo

2º), reconhecendo o direito à memória, à identidade e à contribuição dos povos subalternizados na formação da sociedade brasileira (Brasil, 2003).

Todavia, pesquisas recentes (Pereira *et al.*, 2023; Vale *et al.*, 2023) evidenciam que, apesar dos avanços legais, a implementação curricular ainda se dá de forma fragmentada, frequentemente reproduzindo práticas monoculturais e alinhadas a lógicas neoliberais, o que perpetua a exclusão e limita o alcance transformador da legislação

Diante desse cenário, este estudo propõe analisar como a cultura e a história afro-brasileira estão presentes nas ementas e práticas pedagógicas das disciplinas de Arte e Literatura Brasileira no curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio no IFTO. Busca-se compreender em que medida tais práticas contribuem para a formação humana integral preconizada pela Educação Profissional e Tecnológica-EPT e para a efetivação da educação antirracista no contexto escolar

A relevância desta investigação reside na urgência de verificar como os marcos legais vêm se materializando no cotidiano pedagógico, identificando avanços, limites e possibilidades para o fortalecimento de políticas curriculares comprometidas com a equidade étnico-racial. Ao examinar a presença dos conteúdos afro-brasileiros tanto nas ementas quanto na prática docente, pretende-se contribuir para o debate sobre a efetividade da legislação e para a consolidação de uma educação democrática e socialmente justa.

2 REFERENCIAL

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: BASE CONCEITUAL E PRINCÍPIOS

A EPT no Brasil, em seu histórico de desenvolvimento, sempre esteve atrelada ao modo

de organização social e político que se tinha, isso, porque a educação nunca está dissociada do projeto de sociedade que impera. Assim, essa modalidade de ensino nasce atrelada à perspectiva do trabalho nas suas mais diferentes concepções.

A esse respeito é importante ressaltar que do Brasil colônia, no XVI ao século XIX o trabalho foi definido como algo de pouco valor, ligado a inferiorização e aos castigos que deveriam ser assumidos por indignos. Depois passa a ser compreendido como potencializador de riquezas a ser desenvolvida por indignos em detrimento de quem era considerado superior, passa também pela ideia de moralização no sentido de moldar comportamento inadequados e pelo assistencialismo para amparar os desprovidos da sociedade (Vieira, Sousa Júnior, 2019).

Esses processos ideológicos e projetos dominantes também permeiam os espaços educativos, justificando a luta histórica pela retomada do sentido ontológico do Trabalho na perspectiva da emancipação humana na compreensão de que tudo que se tem, foi construído por meio trabalho através do acúmulo de conhecimento que foi repassado de geração para geração. Portanto, a dualidade em torno de trabalho enquanto intelectual ou manual, que permeia as diversas discussões em relação ao trabalho, provém dessas interpretações históricas em diferentes percursos.

Nesse contexto, Marx (2013) a partir dos pressupostos mencionados, elucida questões profundamente ligadas ao sentido ontológico do Trabalho enquanto categoria e analisa as contradições e os riscos presentes nos aspectos ideológicos do “manejo” do trabalho para contemplar somente riquezas econômicas, desconsiderando os impactos e o percurso de desumanização das pessoas.

Marx analisa o processo de acumulação do capital e faz uma elaboração crítica trazendo elementos reflexivos e didaticamente pensados para estruturar a compreensão de que o fortalecimento e o enriquecimento da classe social dominante se configuram somente por meio da força de trabalho.

O trabalho é, antes de mais, um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. [...] Ao atuar assim sobre a natureza externa e modificá-la, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (Marx, 2013, p. 255)

Neste cenário, a educação escolar, na modalidade profissional e tecnológica-EPT, na sua função histórica e social também carrega as marcas das contradições apresentadas no sistema capitalista sendo a dualidade entorno dos sentidos do trabalho enquanto manual ou intelectual uma dessas contradições que operam disseminando diferentes perspectivas de valoração a cada uma.

Seguindo a perspectiva elucidada por Marx (1866), no que concerne a dualidade da estrutura escolar defendida pelo modelo burguês, Gramsci (2001) contrapõe essa dinâmica e defende a educação como um processo eminentemente político, por meio do qual se disputam projetos de sociedade. Assim, defende a escola unitária como meio de proporcionar a todos os indivíduos uma formação integral, na qual o trabalho manual e intelectual esteja articulado como expressões indissociáveis da atividade humana.

Trata-se, portanto, de uma escola não subordinada puramente à lógica da empregabilidade, mas voltada ao desenvolvimento das capacidades humanas emancipadoras em sua plenitude, constituindo-se como espaço de formação de sujeitos críticos, historicamente situados e conscientes de seu papel na transformação da realidade.

Dessa forma, a escola unitária aponta para uma educação comprometida com a superação das desigualdades e com a construção de uma nova sociedade promovendo a síntese entre o saber técnico e o saber humanístico, superando a dicotomia entre formação geral e formação profissional. Nas palavras de Gramsci (2001), ela deve ser “uma escola formadora, que ensina a trabalhar, que desenvolve a aptidão a um determinado trabalho, a um deter-

minado ramo da produção, mas de modo tal que cada jovem, tendo adquirido essa formação básica, possa se tornar qualquer coisa que deseje” (Gramsci, 2001, p. 48)

Na mesma perspectiva, Demerval Saviani (1989), inspirado em Gramsci a partir da teoria marxista, defende que toda organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho, pois a educação diz respeito ao homem e o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho, pois para constituir-se enquanto homem necessita produzir continuamente a sua própria existência, motivo pelo qual se justifica a intrínseca relação entre homem trabalho e educação.

Nesse processo é importante destacar que na formação do ser humano, deve-se considerar o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade, pois conforme se modifica o modo de produção da existência humana, modifica-se também seu modo de ser e existir, o que pode ser analisado historicamente por meio dos diferentes modos de produção da existência humana: comunismo primitivo, escravista, feudal e capitalista.

Ao considerar que na atual conjuntura, com o advento do capitalismo, baseado na propriedade privada dos meios de produção, onde o conhecimento também é convertido em mercadoria, Saviani (1989) retoma nesse contexto a ideia de politecnia, no sentido de superação dos mecanismos dicotômicos entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Para o autor, ideia de politecnia contrapõe a concepção que implica na divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam e segue no entendimento indissolúvel entre os aspectos manuais e intelectuais no entendimento de que não existe nenhum trabalho meramente manual ou intelectual.

Segundo Saviani, a politécnica “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 1989, p. 17). Assim, a formação politécnica deve basear-se nos princípios e fundamentos das diferentes modalidades de trabalho, garantindo o domínio desses, como

condições necessárias para o desenvolvimento das diversas modalidades do trabalho, chegando até a sua essência.

Assim, chega-se ao modo de como a ciência é produzida, de como ela é incorporada à produção dos bens e, portanto, à compreensão de como a sociedade está constituída e dos sentidos das diferentes especialidades do trabalho moderno, numa perspectiva de educação emancipadora, adquirindo condições reais de atuação profissional para além da mera acumulação desenfreada e embrutecedora do capital.

Saviani apoia a reflexão de que se o Ensino Médio Integrado deve constituir-se sobre as bases da politecnia, onde os princípios e fundamentos em torno do objeto de conhecimento são absorvidos e assimilados, onde o educando forma-se pela compreensão teórica e prática adquirindo as bases, os princípios, os fundamentos, a essência do conhecimento pelo trabalho.

Todavia, a EPT que tem a função social de articular os saberes com base na cultura, ciência e tecnologia tem sido subordinada a uma lógica produtivista com ênfase primordial na empregabilidade. Portanto, mostra-se urgente, conforme Ramos (2017), a resistência alimentada por princípios éticos nos espaços políticos e nas ações cotidianas especialmente pelos educadores para frear o movimento historicamente regressivo e continuar na luta por uma educação que de fato contemple a formação humana plena, onde o trabalho na perspectiva elucidada e desenvolvida por Marx seja implementado na prática como princípio educativo e o currículo se fortaleça na dimensões do desenvolvimento humano pelo trabalho, ciência e cultura.

Os princípios até aqui apresentados que compreendem a educação e o espaço escolar como meio de se difundir o conhecimento emancipador na perspectiva do conhecimento acumulado, produzido pela humanidade enquanto um direito de todos, são bases incorporados por Saviani (2025) na construção da Pedagogia Histórico-Crítico que surge como uma proposta teórico-prática comprometida com a superação das desigualdades sociais,

partindo do princípio de que a escola deve cumprir uma função social emancipadora, promovendo a apropriação crítica do conhecimento sistematizado.

Por tanto, Saviani (2025) denuncia as práticas pedagógicas que se mantêm dentro da lógica reprodutivista, perpetuando as condições de dominação ao negar o acesso pleno ao conhecimento, posto que a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que o conhecimento não é neutro e nessa vertente, o ensino de conteúdo não é um retrocesso, mas um ato político profundamente necessário à formação da consciência crítica onde ensinar conteúdos escolares aos filhos dos trabalhadores é condição indispensável para que eles se tornem capazes de transformar a realidade.

Nesse sentido, educação, é entendida como prática social transformadora, onde a formação do educando não se dá apenas para se adaptar ao mundo, mas também para compreendê-lo e transformá-lo, reafirmando-a como um direito e instrumento de luta por justiça social.

Ao mesmo tempo, essa abordagem pedagógica também instiga reflexões sobre as estruturas sociais de dominação racial que classificam e hierarquizam os sujeitos, legitimando a marginalização da população negra. Assim, cabe à escola, por meio de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social, discutir, por exemplo, porque as profissões manuais e os trabalhos de menor prestígio social são, em sua maioria, exercidos por pessoas negras e pardas, enquanto os cargos de maior valorização social e econômica permanecem ocupados majoritariamente por pessoas brancas.

Portanto, é sobre o viés da Pedagogia Histórico-Crítica, que esta análise se fundamenta ao tratar das questões étnico-raciais, isso porque a pedagogia histórico-crítica revela-se compatível com uma educação antirracista, pois orienta processos educativos para que o estudante compreenda criticamente a formação social, histórica e cultural do Brasil, desnaturalizando a ideologia do mito da democracia racial, amplamente difundida no imaginário coletivo, e questionando o currículo escolar

pautado em referências eurocêntricas que invisibilizam as contribuições dos povos africanos e indígenas.

2.2 CURRÍCULO E ENSINO DE CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NA EPT

Ao considerar que a educação formal no Brasil iniciou com a chegada dos jesuítas no século XVI objetivando a catequização dos povos indígenas, bem como inseri-los na lógica de dominação dos colonizadores, evidencia que desde o período colonial, a educação foi um instrumento de controle e domínio, negando a história e os saberes dos povos originários e da população negra escravizada. Assim, é possível compreender o porquê de se ter esse marco tão acentuado na história brasileira, posto que, esse modelo de ensino excludente e etnocêntrico tem permanecido no decorrer da história e se reconfigurado por meio de diferentes mecanismos.

Após a abolição da escravatura em 1888, os afrodescendentes permaneceram à margem da sociedade, privados de educação formal e de políticas públicas que garantisse sua efetiva inclusão social assim como afirma Gomes (2017) “a abolição não foi acompanhada de um projeto de inclusão cidadã, tampouco de um projeto pedagógico voltado à população negra” (Gomes 2017, p. 37)

No século XX, com a expansão da escola pública, a educação brasileira manteve um viés assimilacionista, disseminando e reproduzindo o conhecimento eurocêntrico onde as culturas não brancas eram subalternizadas e vistas como inferiores. Portanto, o racismo continuou a operar por meio da segregação escolar e pela ausência de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira nos currículos, reforçando a marginalização e alienação da população negra.

A esse respeito, Munanga (2019) e Almeida (2019) compreendem que o que está posto Trata-se de um sistema organizado para manter a população negra em posições subalternas e excluídas a que classificam como racismo estrutural, que na educação se manifesta de várias formas como ausência ou distorção de

conteúdos que contemplem a diversidade étnico-racial, evasão escolar precoce e fracasso escolar dessa população. Para Almeida (2019) o racismo estrutural é uma engrenagem que produz e reproduz desigualdades raciais de forma sistemática, inclusive na escola.

Ao analisar as formas de reprodução e exclusão institucional, onde se determina quais são os saberes válidos e quais sujeitos os produziram, Carneiro (2005) aborda:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Diante desse contexto, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas para que contemplem a diversidade de forma real e significativa, pois durante séculos, a escola relegou e marginalizou, as epistemologias africanas propagando uma visão estereotipada e racista tanto da história quanto dos saberes africanos e afro-brasileiros forjando a história do progresso humano sob a única e excludente perspectiva da Europa.

Essa retomada histórica e as reflexões aqui expostas permitem perceber como a estrutura curricular das escolas brasileiras ignorou os saberes, culturas e contribuições das populações negras, pois o currículo escolar baseou-se em

uma lógica eurocêntrica, excludente e monocultural. Nesse sentido, Walter Mignolo (2003) propõe a ideia de uma “epistemologia decolonial”, que contesta o monopólio eurocêntrico do conhecimento e defende a valorização de outras matrizes epistêmicas. Essa proposta é fundamental para que se repense o currículo escolar tornando-o um instrumento de justiça e reconhecimento das identidades culturais historicamente silenciadas.

Assim, O currículo decolonial consolida-se como alternativa crítica à estrutura curricular dominante, buscando integrar saberes afro-brasileiros, indígenas, dentre outros, promovendo uma educação plural, equitativa e libertadora por meio de uma ruptura com as lógicas coloniais de poder e conhecimento, cedendo espaço para uma educação que reconheça e valorize a diversidade.

Contudo, é importante destacar que apesar de todos os desafios aqui ressaltados, muitas conquistas foram alcançadas nos últimos tempos, muitas transformações ocorreram no campo da luta contra o preconceito, contra a discriminação e contra o racismo. A lei 10.639/03 e 11.645/2008, dentre tantas outras conquistas galgadas pela luta dos movimentos negros e movimentos afins, tais como a criminalização do racismo, as cotas no ensino superior público federal, demonstram esse avanço. Todavia, é o fazer concreto, é a implementação prática que se faz urgente para que a lei cumpra seu papel como um instrumento de transformação, promovendo a superação das hierarquias raciais na educação, consolidando um ensino verdadeiramente comprometido com a diversidade e a justiça social.

Reside aqui a importância de implementar um currículo bem instrumentalizado no viés da abordagem legal subsidiando os educadores na busca por alternativas respeitadas e conscientes de enfrentamento ao preconceito e discriminação, pois o currículo enquanto objeto de estudo auxilia na compreensão do processo educativo envolvendo as políticas públicas, a ciência e o conhecimento elaborado e sistematizado.

Nesta perspectiva, no que concerne à educação antirracista, a abordagem aqui pro-

posta coaduna com os princípios da pedagogia histórico crítica ao se configurar como uma necessidade ético, pedagógica e política que envolve a análise dos currículos perpassando pela prática dos educadores, pela inserção de temáticas étnico-raciais nos processos pedagógicos e na luta pela construção de uma escola que combata o racismo em todas as suas dimensões. Para Bento (2022), a educação antirracista exige coragem institucional e compromisso com a equidade visto que não se trata apenas de combater o preconceito, mas de transformar de modo compromissado as estruturas que o sustentam.

3 PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS

A pesquisa que deu origem ao presente artigo caracteriza-se como qualitativa, fundamentada em análise documental, pesquisa bibliográfica de fontes teóricas e investigação empírica mediante entrevistas com docentes do curso técnico integrado ao Ensino Médio em Administração, ofertado pelo Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus Palmas.

A abordagem qualitativa mostrou-se pertinente aos objetivos do estudo, uma vez que, segundo Minayo (2014), esse tipo de investigação se ocupa do “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, dimensões essenciais para compreender a complexidade do fenômeno educacional analisado. Nessa direção, Gil (2002) reforça que as pesquisas qualitativas priorizam a profundidade da compreensão em detrimento da representatividade numérica, o que se coaduna com a proposta deste trabalho.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas complementares: (a) análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com foco nos ementários das disciplinas de Arte e Literatura Brasileira; e (b) realização de entrevistas semiestruturadas com duas docentes atuantes nessas áreas. A análise documental buscou verificar se esses documentos curriculares contemplam, de forma explícita e sistematizada, os conteúdos referentes à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena,

conforme estabelecem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

O tratamento e a análise dos dados pautaram-se na técnica de análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), desenvolvida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, o que possibilitou a identificação de indicadores, inferências e interpretações. Paralelamente, os questionários semiestruturados das entrevistadas foram organizados em três eixos: (a) formação docente sobre relações étnico-raciais; (b) práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da temática afro-brasileira; e (c) desafios enfrentados na efetivação da educação antirracista no cotidiano escolar. A opção pela aplicação escrita visou assegurar maior liberdade de reflexão às participantes, além de garantir anonimato e respeito ao tempo das respondentes.

A análise das respostas docentes buscou estabelecer relações entre a prescrição curricular e a prática pedagógica, identificando convergências e contradições entre os documentos oficiais e a realidade das salas de aula. Essa perspectiva metodológica fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, que, conforme Saviani (2025), não se limita a constatar a realidade, mas propõe sua superação pela apropriação consciente do saber sistematizado e pela ação coletiva.

Por fim, os resultados foram organizados de modo a articular os dados documentais e empíricos, interpretados à luz do referencial teórico, possibilitando compreender o processo curricular e didático-pedagógico dos conteúdos afro-brasileiros em ações educativas para a implementação da Lei 10.639/2003 e sua atualização.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a concretização dos objetivos deste estudo, o primeiro movimento consistiu na análise documental do ementário dos componentes curriculares de Artes e Literatura presentes no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio. Tal análise permite identificar em que

medida a legislação étnico-racial se materializa nos textos curriculares locais. No entanto, compreender apenas a dimensão normativa seria insuficiente. Por isso, na sequência, são consideradas as percepções e práticas pedagógicas dos docentes, que, ao relatar suas experiências, complementam a análise documental e revelam os desafios concretos de efetivação da legislação no cotidiano escolar. Dessa forma, a articulação entre o plano da prescrição curricular e o plano da vivência pedagógica docente oferece uma visão mais ampla sobre os limites e as potencialidades da implementação da temática afro-brasileira no currículo.

4.1 REVELAÇÕES DO EMENTÁRIO DE ARTE E LITERATURA BRASILEIRA FRENTE À OBRIGATORIEDADE LEGAL DE CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) analisado, foi estruturado em conformidade com os marcos normativos da educação nacional — Constituição Federal de 1988, Lei de Dir-

etrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Ainda que de caráter normativo, tais documentos incorporam princípios democráticos que permitem relativa flexibilidade na definição das propostas pedagógicas de cada instituição.

No caso em análise, trata-se de um documento institucional que normatiza as diretrizes do processo formativo, autorizado pela Resolução n.º 07/2010/CONSUP/IFTO e posteriormente atualizado pelas Resoluções n.º 58/2014/CONSUP/IFTO e n.º 266/2023/CONSUP/IFTO. O curso possui duração de três anos, totalizando 3.240 horas, e objetiva formar profissionais aptos a atuar na área da Administração, ampliando a capacidade de comunicação, expressão e empreendedorismo diante das demandas do mercado de trabalho competitivo.

O Quadro 1 sintetiza os dados obtidos a partir do ementário de Artes e Literatura Brasileira, destacando a presença - ou ausência - de conteúdos relacionados à cultura e à história afro-brasileira e indígena, conforme o disposto nas Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008.

Quadro 1- Ementário de Arte e Literatura brasileira

Temática	Componente Curricular	1ºAno Conteúdos	2ºAno Conteúdos	3ºAno Conteúdos
CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA CONFORME A LEI 10639/003 E 11645/2008	ARTE	Matrizes culturais brasileiras: indígena, europeia, negra e seus desdobramentos; Influências das matrizes culturais brasileiras (indígena, africana e europeia) na formação da arte brasileira	Matrizes culturais; A representação do corpo indígena e africano pelos europeus	NÃO CONSTA
	LITERATURA	temas transversais/geradores: Cultura/sociedade e afro-brasileiras e indígenas; literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana e contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas; obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana.	temas transversais/geradores : Cultura/sociedade afro-brasileiras e indígenas; literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana; contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas; Literatura Africana e Indígena; obras significativas da literaturas brasileira e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana; obras significativas da literaturas brasileira e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana.	temas transversais/geradores: Cultura/sociedade afro-brasileiras e indígenas; literatura africana de língua portuguesa, afro-brasileira, latino-americana; contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas; obras significativas da literatura brasileira e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em PPC-técnico em Administração (2023).

A partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, os conteúdos constantes do ementário de Arte e de Literatura revelam tensões entre o cumprimento formal da legislação e a efetiva incorporação de conteúdos étnico-raciais no currículo. Como argumenta Saviani (2025), o currículo deve possibilitar ao estudante o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados, de modo a promover uma formação omnilateral. No entanto, a análise do Quadro 1 evidencia que a presença da temática afro-brasileira é parcial, fragmentada e, em alguns casos, apenas declarativa.

No componente de Arte, observa-se a valorização inicial das matrizes culturais (africana e afro-brasileira), mas a continuidade do tratamento crítico é interrompida no terceiro ano, em que tais conteúdos deixam de constar. Essa lacuna expressa uma contradição com a função social da escola defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, segundo a qual a prática pedagógica deve superar o espontaneísmo e articular a herança cultural da humanidade às condições concretas da realidade dos estudantes (Gramsci, 2001; Saviani, 2025; Ramos, 2016).

Em Literatura, a inclusão de temas afro-brasileiros, africanos e indígenas aparece de forma mais consistente ao longo dos três anos, embora muitas vezes diluída na transversalidade de “temas geradores”. A opção pela transversalidade, se não acompanhada de intencionalidade crítica e sistematização, pode reduzir o estudo a abordagens superficiais, o que reforça a crítica de Saviani (2025), Gomes (2013), Reis (2019) e Vale *et al.* (2023), à tendência de fragmentar o conhecimento escolar em temáticas avulsas, esvaziando sua potência formativa.

Assim, a análise do ementário evidencia que, embora as exigências legais sejam parcialmente contempladas, o currículo ainda se apresenta distante de uma efetiva formação crítica e emancipatória. A ausência de con-

tinuidade e aprofundamento dos conteúdos étnico-raciais compromete a possibilidade de que os estudantes compreendam a diversidade cultural como elemento constitutivo da identidade nacional e como instrumento de resistência histórica dos povos afro-brasileiros. Em termos histórico-críticos, trata-se de uma prática pedagógica que corre o risco de permanecer presa aos princípios da colonização (Cf. Mignolo, 2003; Munanga, 2019; Walsh, 2007) e aos princípios da pedagogia das competências (Cf. Saviani, 2025; Ramos, 2016) ao registrar os conteúdos sem integrá-los de forma orgânica à totalidade do processo formativo.

4.2 REVELAÇÕES DOCENTES

As professoras participantes deste estudo, identificadas como P1 (Artes) e P2 (Literatura), possuem longa trajetória na docência da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com dezoito e vinte anos de atuação, respectivamente. Essa experiência, construída em paralelo ao processo de implementação da legislação étnico-racial, confere densidade aos relatos analisados, revelando não apenas percepções individuais, mas também práticas consolidadas ao longo de mudanças normativas e curriculares.

O Quadro 1 sintetiza essas percepções em categorias temáticas articuladas às determinações da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. As unidades de relatos (1–12) evidenciam como as práticas pedagógicas em Artes e Literatura, desenvolvidas no curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio do IFTO/Campus Palmas, dialogam com os princípios da formação humana integral e com a efetivação de uma educação antirracista. Nesse sentido, os relatos das docentes permitem compreender de que modo a EPT incorpora – ou tensiona – as exigências legais, revelando tanto avanços quanto lacunas no ensino de linguagens culturais.

Quadro 2 – Implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008: revelações docentes

Categorias temáticas	Unidades de relato P1	Unidades de relato P2
Estratégias e recursos pedagógicos	1.Integra as leis no Plano de Ensino; utiliza obras afro-brasileiras, mídias digitais e promove Mostra de Arte e Cultura Afro-brasileira com produções estudantis.	7.Implementação restrita à Literatura; trabalhou obras de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus; ausência de conteúdos indígenas.
Ações educativas no IFTO	2.Participa e coordena Mostras; integra NEABI; promove visitas a quilombos e aldeias; apresenta trabalhos em eventos; desenvolve ensaios fotográficos.	8.Participa de ações do NEABI, mas de modo pontual, sobretudo na Semana da Consciência Negra.
Contribuição das formações docentes	3. Considera positivas por gerar reflexão e debate sobre temática negligenciada.	9.Relevantes para divulgação cultural, mas ainda restritas a datas; destaca literatura como ato político (Evaristo).
Integração dos conteúdos no PPC	4.Afirma presença no PPC e Plano de Ensino de Arte, com ações interdisciplinares em Sociologia, Literatura e Geografia.	10.Conteúdos mais presentes em Literatura; implementação ainda desalinhada ao PPC; livros didáticos ajudam, mas são insuficientes.
Reação dos estudantes	5.Inicialmente resistentes, depois participam e refletem; releituras e contextualizações ampliam engajamento.	11.Obras de Evaristo e Carolina Maria de Jesus causam impacto; parte dos alunos amplia leituras, outros rejeitam pelo teor realista.
Avaliação e implementação da legislação	6.Aponta falta de parceria, tempo reduzido e resistência inicial; reconhece avanços por políticas públicas e pelo ENEM; arte favorece interesse.	12.Considera tímida e restrita a datas específicas; NEABI é central; cultura indígena pouco abordada.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

4.2 ANÁLISE COMPARATIVA E ARGUMENTATIVA COM MENÇÃO ÀS FALAS

A análise das unidades de relato evidencia nuances importantes na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. No que tange às estratégias e recursos pedagógicos, P1 relata que integra explicitamente as leis no Plano de Ensino, utiliza obras afro-brasileiras, mídias digitais e promove a Mostra de Arte e Cultura Afro-brasileira com produções estudantis (1). Em contraste, P2 restringe sua prática à Literatura, trabalhando obras de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, (7). Essa disparidade evidencia como a implementação concreta das leis depende do engajamento e das escolhas pedagógicas individuais dos docentes, confirmando a visão da pedagogia histórico-crítica de que a prática educativa deve mediar o conhecimento sistematizado para transformar a realidade social (Saviani, 2008).

Em relação às ações educativas institucionais, P1 demonstra participação ativa em Mostras, NEABI, visitas a comunidades quilombolas e indígenas, apresentações em eventos e produção de ensaios fotográficos (2), enquanto P2 atua de forma pontual, limitando-se sobretudo à Semana da Consciência Negra (8). Esses dados indicam que, embora a instituição ofereça oportunidades de engajamento, a sistematização dessas ações ainda depende da iniciativa docente, reforçando que a formação profissional deve articular prática pedagógica, contexto social e políticas públicas (Cf. Pereira *et al.*, 2022; Vale *et al.*, 2023).

Quanto à contribuição das formações docentes, P1 considera-as promotoras de reflexão e debate sobre temáticas historicamente negligenciadas (3), enquanto P2 reconhece a relevância para divulgação cultural, mas aponta limitação à datas específicas, ressaltando a literatura como ato político de visibilidade social (9). Esses relatos sugerem que, embora

ambas percebam benefícios das formações, a profundidade da apropriação e o impacto na prática pedagógica variam significativamente, evidenciando a necessidade de estratégias contínuas e integradas.

Sobre a integração no PPC, P1 observa alinhamento com o projeto pedagógico, incluindo ações interdisciplinares em Sociologia, Literatura e Geografia (4), enquanto P2 relata presença mais intensa em Literatura, porém desalinhada ao PPC, com apoio parcial de livros didáticos (10). Tal discrepância indica que a efetivação das leis depende da articulação entre planejamento curricular, recursos didáticos e mediação docente, central para a pedagogia histórico-crítica que propõe transformação consciente da realidade educativa (Saviani, 2025; Ramos, 2016).

A reação dos estudantes também evidencia diferenças significativas: P1 descreve estranhamento inicial seguido de participação e reflexão por meio de releituras e contextualizações (5), enquanto P2 observa impacto diverso nas obras de Evaristo e Carolina Maria de Jesus, com alguns alunos ampliando leituras e outros rejeitando o realismo das narrativas (11). Esses dados reforçam que o sucesso da implementação está intimamente ligado à mediação pedagógica e ao engajamento crítico do docente, conforme estudos recentes realizados em contexto da educação étnico-racial (Cf. Vale *et al.*, 2023; Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

Por fim, a avaliação geral da implementação evidencia avanços, embora limitados. P1 aponta falta de parceria, tempo reduzido e resistência inicial, reconhecendo impactos positivos de políticas públicas e do uso da arte (6). P2 considera a implementação tímida, restrita a datas específicas, destacando a centralidade do NEABI, mas aponta frágil ênfase nessa ação educativa (12). Assim, a análise mostra que, mesmo com esforços individuais e institucionais, há necessidade de maior sistematização e consolidação das práticas educativas centradas em uma pedagogia étnico-racial, afro-brasileira, conforme apontado em pesquisas recentes nessa direção, (Cf. Gomes, 2017; Reis, 2019; Bento, 2022; Menezes; Pio, 2025).

Os dados analisados evidenciam que a mera existência de leis e currículos, embora necessária, revela-se insuficiente para assegurar a efetivação de uma educação comprometida com a diversidade e a inclusão étnico-racial e afro-brasileira. Torna-se imperativo avançar para a construção de didáticas que dialoguem com a pedagogia histórico-crítica, a qual se fundamenta na transformação da realidade educativa de modo consistente e emancipatório (Saviani, 2011; Ramos, 2017). Assim, a legislação e os documentos normativos somente adquirem sentido prático quando articulados a práticas pedagógicas críticas e intencionais, capazes de romper com perspectivas superficiais e promover uma formação humanizadora.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Este estudo buscou compreender, por meio da análise do PPC e das entrevistas com docentes, como a história e a cultura afro-brasileira são contempladas no curso Técnico em Administração integrado ao Ensino médio do IFTO, à luz da Lei nº 10.639/2003 e sua atualização pela Lei nº 11.645/2008. A análise evidenciou que, embora haja tentativas de inserção da temática nos documentos oficiais, o tratamento conferido aos conteúdos ainda é genérico, fragmentado e superficial, comprometendo a valorização do protagonismo negro e a construção de uma perspectiva crítica e antirracista.

Os relatos das docentes revelam iniciativas individuais significativas, como a integração das leis nos planos de ensino, uso de obras literárias afro-brasileiras, mediação por meio de exposições e atividades culturais, mas também evidenciam a ausência de diretrizes institucionais claras que promovam uma abordagem contínua, interdisciplinar e sistematizada (P1: 1–6; P2: 7–12). Essa lacuna mantém um currículo que, em muitos aspectos, ainda reproduz estereótipos e perspectivas eurocêntricas, limitando a formação integral e emancipatória dos estudantes, em consonância com os princípios da pedagogia histórico-crítica, que propõe a apropriação consciente do saber para transformação social, conforme os pressupostos da fundamentação teórica deste estudo (Cf. Subtítulos 2.1 e 2.2).

Os dados indicam a necessidade de revisão curricular que considere a história e a cultura afro-brasileira e africana como elementos centrais, e não complementares, do projeto pedagógico, reconhecendo sua relevância para a compreensão crítica das desigualdades raciais no Brasil contemporâneo. Além disso, reforça-se a importância de formações continuadas para docentes, de modo a fortalecer práticas pedagógicas consistentes e alinhadas às exigências legais e às diretrizes de uma educação antirracista.

Embora os temas relativos à história e cultura afro-brasileira estejam presentes nas ementas e práticas docentes, a implementação robusta, contínua e abrangente ainda se faz limitada, evidenciando que a efetividade da Lei nº 10.639/2003 atualizada pela Lei 11.645/2008 no contexto investigado continua representando um desafio, demandando ações articuladas entre gestão, docentes e instituição, para garantir um currículo inclusivo, crítico e transformador.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen. Feminismos Plurais, 2019.
- BARDIN, Laurence. Organização da análise. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 7, 2011.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 set. 2025.
- BRASIL, Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996.
- BRASIL, Lei. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar. 2008.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base nacional comum curricular. **BNCC**, v. 3, 2018.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 05 mai. 2026.
- FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* Ensino médio integrado: concepção e contradições. In: **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2005.
- GIL, Antonio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial**: reflexões e ações. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/er/a/QFd pZntn6nBHWpXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2026.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. V. 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Organização de Carlos Nelson Coutinho. Colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio – Campus Palmas. Palmas: IFTO, 2023

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório.** As diferentes questões, 1866. Disponível em: https://lisboa.pcp.pt/wp-content/uploads/2009/08/oe3_me_t2t06.pdf. Acesso em: 05 mai. 2026.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MENEZES, Paula CS; PIO, Alessandra. As leis 10.639/2003 E 11.645/2008: um balanço atual baseado nas apropriações docentes. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 13, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/19407>. Acesso em: 05 mai. 2026.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo ; HUCITEC, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Autêntica Editora, 2019.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora.** Natal: IFRN, 2015.

RAMOS, Marise. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5 n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/wHKGs8ZFRthbvfZdzgmFCmG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 mai. 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**, v. 1, p. 59-76, 2016.

REIS, Gianne Cristina. O estado da Arte: implementação das leis nº 10.639-03 e nº 11.645-08. **Revista Em Tese, Florianópolis**, v. 16, n. 1, p. 196-213, 2019.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **Sobre a concepção de politécnica.** Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2025.

SOUSA PEREIRA, Cassia Maria de *et al.* Estudo de relações interculturais afro-brasileiras no ensino médio integrado: dos marcos legais à organização curricular. **Revista Signos**, v. 43, n. 1, 2022.

VALE, Carmina Viana de Paula do *et al.* Educação profissional e tecnológica: elementos afro-brasileiros e interculturais no currículo integrado. **Revista Signos**, v. 44, n. 1, 2023.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUSA JÚNIOR, Antônio de. **A educação profissional no Brasil.** Curitiba: Appris, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad colonialidad y educación. **Revista educación y pedagogía**, n. 48, p. 25-35, 2007.

Recebido em 06 de maio de 2026

Aceito em 09 de julho de 2026