



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS BENEDITO BENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DIEGO DOS SANTOS ALVES

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMAGEM QUILOMBOLA:
O VÍDEO EDUCATIVO COMO RECURSO DIDÁTICO NO CURRÍCULO DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Maceió, AL
Fevereiro/2021

DIEGO DOS SANTOS ALVES

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMAGEM QUILOMBOLA:
O VÍDEO EDUCATIVO COMO RECURSO DIDÁTICO NO CURRÍCULO DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Beatriz Medeiros de Melo

Maceió, AL
Fevereiro/2021



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

A474h

Alves, Diego dos Santos.

História, memória e imagem quilombola: o vídeo educativo como recurso didático no currículo do ensino médio integrado / Diego dos Santos Alves. – 2021.

300 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Medeiros de Melo.

Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

1. Currículo. 2. Formação Integrada. 3. Memória. 4. Ensino Médio Integrado.
5. História Quilombola. I. Título.

CDD: 370

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária - CRB-4/1796

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

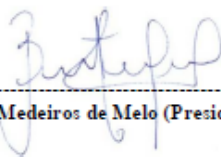
DIEGO DOS SANTOS ALVES

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMAGEM QUILOMBOLA:
O VÍDEO EDUCATIVO COMO RECURSO DIDÁTICO NO CURRÍCULO DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

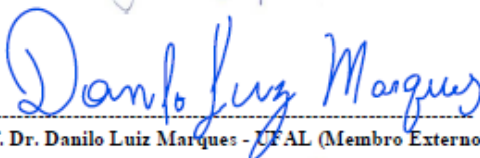
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2021.


COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dra. Beatriz Medeiros de Melo (Presidente e Orientador(a))



Prof. Dr. Danilo Luiz Marques - IFAL (Membro Externo)



Prof. Dr. Fabio Francisco de Almeida Castilho - ProfEPT/IFAL (Membro Interno)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

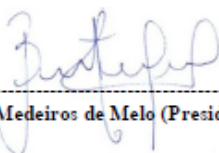
DIEGO DOS SANTOS ALVES

**NARRATIVAS QUILOMBOLAS: MEMÓRIAS DA COMUNIDADE
REMANESCENTE DO ALTO DO TAMANDUÁ - AL**

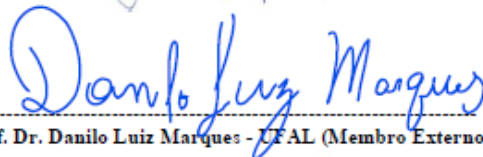
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dra. Beatriz Medeiros de Melo (Presidente e Orientador(a))



Prof. Dr. Danilo Luiz Marques - IFAL (Membro Externo)



Prof. Dr. Fabio Francisco de Almeida Castilho - ProfEPT/IFAL (Membro Interno)

*Dedico este trabalho à Maria Lúcia Mariano Alves (in memoriam) que,
entre outras tantas virtudes, via na educação um caminho de
combate às desigualdades e à exclusão.
Que seu exemplo humano de mulher, mãe, avó, amiga, sertaneja
e educadora fortaleça nossa luta pela construção de um
mundo melhor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por abençoar essa caminhada e me permitir enxergar a linda vista que se escondia logo após as várias curvas sinuosas que encarei nesse percurso.

À minha esposa Hérlei, que compartilha comigo os desafios dessa trajetória, pela compreensão, paciência e generosidade, e pela sua presença afetuosa nos piores e melhores momentos: melhor é voar a dois!

Agradeço às minhas filhas Júlia e Elisa, cujos sorrisos me ajudaram a trilhar o caminho com mais leveza, sendo a minha motivação maior para seguir.

Gratidão ao meu pai Altamirio e à minha mãe Rosineide, inspiração desde sempre para aquele menino sertanejo, de origem humilde, conquistar, pelos estudos, cada um dos seus sonhos: outros ainda virão, meus amados pais!

Aos meus irmãos Thamires e Davi, o reconhecimento da generosidade que os marcam, a minha gratidão pela mão sempre estendida.

Agradeço à amiga e confidente Débora, e em sua lembrança a todos os amigos e amigas que torceram por mim.

À minha tia Finha, meu afeto pelo suporte que nos deu com nossa Lilica.

À minha Vó Joanita, amor dos maiores e mais verdadeiros, de quem eu tenho a honra de descender: ter você como parte desse vídeo é um dos meus orgulhos, Vó!

Agradeço imensamente à Beatriz, minha querida orientadora, pela parceria, personagem fundamental para que a pesquisa fosse exitosa; gratidão por aceitar meus limites, ansiedade e angústias, mas, sobretudo, por ter me ajudado a melhorar um pouco mais a cada dia.

Registro, ainda, minha gratidão mais sincera à turma que tive a sorte de integrar no ProfEPT/Ifal: doeu ter nosso convívio interrompido pela pandemia de Covid-19, mas nossas conversas, lanches coletivos e confraternizações suavizaram as viagens arriscadas e exaustivas que fazíamos todas as sextas-feiras. Em especial, registro meu afeto às amigas Thaísa e Gabi, e ao amigo Idalino, presentes que levarei para a vida.

Agradeço também aos companheiros de orientação Adriana e Rafael, pela sensibilidade em partilhar comigo todas as suas experiências, encurtando a distância até a vitória.

Em nome dos queridos Géssika e Ricardo, sempre solícitos e com uma escuta atenta e generosa, agradeço aos professores que se esforçam para tornar o Programa maior, sem perder de vista a dimensão humana que nos cerca.

Agradeço, ainda, aos professores Fábio e Danilo, que deram contribuições grandiosas para o desenvolvimento desta pesquisa; por meio dessa lembrança, agradeço a todos os professores, pesquisadores e estudantes que "escreveram comigo" estas linhas.

À Acássia Deliê e Renata Costa pela colaboração técnica no sentido de tornar o vídeo educativo inclusivo e acessível.

Nas linhas finais desta seção, agradeço afetuosamente à José Romero, Ivonete, Cícera, Agenor e Cícero, os/as moradores/as quilombolas que dão vida - em plenitude - ao vídeo educativo. Sem suas autenticidade, empatia e memória este trabalho não teria sentido. Nos dias em que estivemos juntos, aprendi muito sobre a história quilombola, mas nada foi mais significativo que a partilha afetiva e os aprendizados colhidos com vocês.

A todas, todos e todes, muito obrigado!

Devemos recuperar, manter e transmitir a memória histórica, porque se começa com o esquecimento e se termina na indiferença.

José Saramago (1922 - 2010)

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal), possui como objetivo principal investigar o lugar da memória quilombola na memória coletiva da comunidade do Alto do Tamanduá/AL e nos currículos oficiais do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Alagoas. Vinculado ao objetivo principal, apresentamos um outro: produzir vídeo educativo que amplie o conhecimento acerca das comunidades remanescentes quilombolas no universo formativo do Ensino Médio Integrado, sob o paradigma da formação integrada. O vídeo educativo apresenta-se como Produto Educacional (PE), sendo acompanhado por uma sugestão de Sequência Didática, que apresenta múltiplas possibilidades para o trabalho com a história e memória quilombola. Este intento foi realizado tendo como base a abordagem qualitativa, com aporte nos métodos da pesquisa-ação e da História Oral. A primeira parte da pesquisa-ação oferece um diagnóstico acerca do contexto educacional, captado por meio de questionários fechados e entrevistas semiestruturadas, aplicados a 31 estudantes do campus do Ifal em Santana do Ipanema e a 31 professores lotados no Instituto Federal de Alagoas. Na fase seguinte, foram realizadas as entrevistas com moradores/as da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá/AL, que compõem o material audiovisual do Produto Educacional. Para tanto, adotou-se a perspectiva da História Social inglesa, que privilegia as narrativas tecidas por homens e mulheres comuns, que um sem-número de vezes têm seu protagonismo preterido em relação aos mitos públicos. O vídeo educativo passou por avaliação de pesquisadores/as, docentes, estudantes e moradores/as quilombolas. Concebe-se que a presente investigação cria possibilidades para a ressignificação do lugar ocupado pelos quilombolas no currículo e nas práticas educativas, contribuindo para uma educação antirracista, que valorize a história e memória afro-brasileira e africana, e desconstrua padrões discriminatórios, racistas e excludentes.

Palavras-chave: Currículo. Formação integrada. Memória. Ensino Médio Integrado. História Quilombola.

ABSTRACT

This research, carried out within the scope of the Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT / Ifal), has as main objective to investigate the place of quilombola memory in the collective memory of the community of Alto do Tamanduá / AL and in the official curricula of Teaching Integrated Medium of the Federal Institute of Alagoas. Linked to the main objective, we present another one: producing educational video that expands knowledge about the remaining quilombola communities in the formative universe of Integrated High School, under the paradigm of integrated training. The educational video is presented as an Educational Product (PE), accompanied by a suggestion of Didactic Sequence, which presents multiple possibilities for working with quilombola history and memory. This attempt was carried out based on the qualitative approach, based on the methods of action research and oral history. The first part of the action research offers a diagnosis about the educational context, captured by means of closed questionnaires and semi-structured interviews, applied to 31 students from the Ifal campus in Santana do Ipanema and 31 teachers working at the Federal Institute of Alagoas. In the next phase, interviews were conducted with residents of the remaining quilombola community in Alto do Tamanduá / AL, who make up the audiovisual material of the Educational Product. To this end, the perspective of English Social History was adopted, which privileges the narratives woven by ordinary men and women, who countless times have their role played out in relation to public myths. The educational video was evaluated by researchers, teachers, students and quilombola residents. It is conceived that the present investigation creates possibilities for the redefinition of the place occupied by quilombolas in the curriculum and in educational practices, contributing to an anti-racist education, which values Afro-Brazilian and African history and memory, and deconstructs discriminatory, racist and excluding patterns.

Keywords: Curriculum. Integral Education. Memory. Integrated High School. Didactic Resource.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Oferta do EMI em relação às demais ofertas da RFEPCT	38
Gráfico 2 - Temas a que as populações afro-brasileiras e africanas são associadas no Brasil, na percepção dos/das docentes.....	89
Gráfico 3 - População de 18 a 24 anos cursando o ensino superior.....	91
Gráfico 4 - Temas a que as populações afro-brasileiras e africanas são associadas no Brasil, na percepção dos/das estudantes.....	92
Gráfico 5 - Abordagem da temática afro-brasileira e africana nos livros didáticos, no olhar do estudantes.....	97
Gráfico 6 - A previsão legal de produção de materiais didáticos específicos sobre a temática afro-brasileira tem sido cumprida, na percepção docente	99
Gráfico 7 - Conhecimento dos/das estudantes sobre as políticas afirmativas destinadas às populações afro-brasileiras e africanas	104
Gráfico 8 - Educação como meio para a superação do racismo, na ótica discente	106
Gráfico 9 - Estudo da temática afro-brasileira e africana por componente curricular, segundo estudantes.....	110
Gráfico 10 - Temáticas que possuem intersecção com a história afro-brasileira, na percepção dos/das docentes	111
Gráfico 11 - Aderência dos/das docentes à abordagem historiográfica da história vista de baixo	116
Gráfico 12 - Tempo de docência no Ifal	119
Gráfico 13 - Possibilidades do ensino da história quilombola, do Brasil, sem recursos didáticos, na ótica dos/das docentes	121
Gráfico 14 - Garantia do ensino da história quilombola, de Alagoas, sem recursos didáticos, segundo os docentes	123
Gráfico 15 - Apreciação da temática pelo corpo discente, na percepção do corpo docente.....	124
Gráfico 16 - O vídeo apresenta algumas dificuldades, desafios e resistências quilombolas no Alto do Tamanduá-AL, de acordo com pesquisadores.	146
Gráfico 17 - A Sequência Didática ilustra possíveis usos do vídeo educativo em sala de aula, de acordo com os docentes.	151

Gráfico 18 - O vídeo educativo amplia o conhecimento sobre a história quilombola local/regional do sertão alagoano, de acordo com os estudantes.....	155
Gráfico 19 - Fidedignidade do vídeo na forma com a qual retratou as falas dos moradores remanescentes quilombolas do Alto do Tamanduá-AL.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comunidades quilombolas em Alagoas	73
Tabela 2 - Docentes/participantes da pesquisa do Ifal	81
Tabela 3 - Categorização da Análise dos Dados.....	86
Tabela 4 - O que você, estudante, sabe a respeito da contribuição dos negros na formação do Brasil?	94
Tabela 5 - O que você, estudante, sabe sobre os quilombos?	100
Tabela 6 - Estudante, justifique porque considera importante a utilização de vídeos como recursos didáticos nas aulas de História.....	126
Tabela 7 - Público participante do processo de avaliação do Produto Educacional.....	143
Tabela 8 - Depoimentos finais dos/das estudantes no Formulário de Avaliação do vídeo educativo.....	156

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capilaridade do Ifal em Alagoas	40
Figura 2 - Distribuição das comunidades quilombolas em Alagoas.....	67
Figura 3 - Etapas da coleta de dados (pesquisa diagnóstica)	80
Figura 4 - Variáveis metodológicas utilizadas na proposta de Sequência Didática.	135
Figura 5 - Imagem aérea da comunidade quilombola Alto do Tamanduá-AL.....	150
Figura 6 - Moradora quilombola assistindo ao vídeo educativo durante a aplicação do Produto Educacional.....	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

IF - Institutos Federais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LD - Livro Didático

MNU - Movimento Negro Unificado

PE - Produto Educacional

PNL - Plataforma Nilo Peçanha

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SD - Sequência Didática

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	19
2. A FORMAÇÃO INTEGRADA E O ENSINO DE HISTÓRIA QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	24
2.1 Mundo contemporâneo do trabalho, formação integrada, antirracismo e a Educação Profissional e Tecnológica.....	24
2.2 Currículo, memória e inclusão: um imperativo legal, uma necessidade ético-política	42
2.3 A utilização dos recursos didáticos audiovisuais na perspectiva de educação crítica em Paulo Freire	54
2.4 Quilombos: o desafio de resistir nos tempos atuais.....	61
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	76
3.1 Métodos, etapas e instrumentos de pesquisa	77
3.2 Levantamento de dados e participantes da pesquisa.....	80
3.3 Técnica de análise dos dados	83
4. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	85
4.1 A análise dos dados: o contexto da investigação	85
4.2 Vídeo educativo: (re) pensando o ensino de História quilombola no Ensino Médio Integrado.....	129
4.3 Planejando a prática educativa: o vídeo como ferramenta antirracista.....	133
4.4 A construção e avaliação do Produto Educacional: uma construção ativa, participativa e colaborativa.....	141
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	165
ANEXO A - Tale / Estudantes	180
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Docentes	185
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Responsáveis Alunos	190

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Estudantes Maiores de Idade.....	195
ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Moradores Comunidade Quilombolas	200
ANEXO F – Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos	205
ANEXO G - Carta de Apresentação à Instituição – Ifal - Campus Santana do Ipanema.....	207
ANEXO H - Parecer Consubstanciado CEP.....	208
APÊNDICE A - Questionário Diagnóstico / Docentes.....	215
APÊNDICE B - Roteiro Entrevistas / Docentes	221
APÊNDICE C - Questionário Diagnóstico / Estudantes.....	223
APÊNDICE D - Roteiro de Entrevistas com os moradores/as quilombolas	228
APÊNDICE E - Questionário da Avaliação / Pesquisadores/as.....	231
APÊNDICE F - Questionário da Avaliação / Professores	234
APÊNDICE G - Questionário da Avaliação / Estudantes.....	237
APÊNDICE H - Roteiro de Entrevista da Avaliação / Quilombolas	241
APÊNDICE I - Produto Educacional (Imagens do Vídeo Educativo)	242
APÊNDICE J - Material Complementar	247

1.INTRODUÇÃO

Cunhada nas marcas da exclusão, da exploração e da desigualdade, a história brasileira tem como um de seus traços característicos a produção de assimetrias, instituídas a partir de um complexo aparato político-ideológico, que agravou as injustiças sociais sobre grupos historicamente negligenciados, como os povos africanos e seus descendentes na Diáspora. Dentre os instrumentos empregados para a exclusão social, a escola verteu-se num lugar comum para a reprodução e o aprofundamento da estrutura racista e discriminatória, que destituiu as comunidades negras de seus direitos civis mais básicos. É dentro do contexto escolar, portanto, que advém uma das motivações para adentrar à presente investigação, tendo em vista as inquietações que os comentários racistas, as violências sutis e os silêncios suscitaram-me, ajudando-me a compreender meu lugar numa construção social justa e ética. Os incômodos com tais vivências ao longo da minha formação no Ensino Médio reverberaram em caminhos posteriores. O ingresso na Licenciatura em História, ocorrido à luz da minha ânsia pela desconstrução das desigualdades, reafirmou a motivação para atuar frente às demandas antirracistas, num país multiétnico como o Brasil.

As primeiras experiências profissionais aguçaram meu envolvimento com o universo das relações étnico-raciais. Na vivência escolar no horizonte da periferia do município de Maceió, a disseminação de discursos racistas, numa realidade social atravessada pela desigualdade, estimulou meu interesse diante da temática. Ainda que guardado em segundo plano ao longo das experiências profissionais subsequentes, em momentos pontuais, como na curta passagem pela gestão da comunicação do Ifal - Campus Santana do Ipanema, o aludido interesse ressignificou-se. Assim, cito, como exemplo, meu conhecimento sobre as comunidades remanescentes quilombolas da região sertaneja de Alagoas, ocorrido quando da redação de reportagens acerca das atividades extensionistas desenvolvidas pela instituição nesses *loci*.

Ainda no contexto das motivações frente à temática, destaco minha vivência no município de Poço das Trincheiras-AL, cidade onde morei no decorrer da infância e meia adolescência, e para onde retornei em 2017, depois de 15 anos residindo na capital alagoana, Maceió. Assim, ressalto meu reconhecimento sobre a negligência

do Poder Público com as comunidades remanescentes quilombolas locais, lembradas na região pela extrema pobreza. O Alto do Tamanduá - uma das quatro comunidades remanescentes quilombolas do município - remete-me às lembranças das idas esporádicas à cidade vizinha, Santana do Ipanema-AL, trajeto de 12 km que durante décadas representava um desafio, diante das péssimas condições da BR-316, que liga os municípios. Na comunidade do Alto do Tamanduá, divisa entre Poço das Trincheiras e Santana do Ipanema, crianças tapavam os inúmeros buracos da rodovia para ganhar alguns trocados. Além disso, o estigma e a discriminação sobre tais comunidades manifestaram-se um sem-número de vezes as minhas vistas, em comentários preconceituosos.

Em 2019, vi no meu ingresso no ProfEPT/Ifal uma oportunidade para explorar tais inquietações, sobretudo pela necessidade subjacente de construir um Produto Educacional (PE). Desse modo, pensei um recurso didático que lança luz sobre as desigualdades que cercam a sociedade brasileira e que assume a pluralidade como uma premissa antirracista, perspectivas reafirmadas com meu ingresso na docência no Ifal, no fim de 2019.

É desse cenário que emana nosso esforço investigativo, que pretende contribuir para a adoção de práticas educativas que desconstruam e desnaturalizem padrões étnico-raciais desiguais, no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI). Nesse sentido, visamos entregar ao corpo docente do Ifal e das demais instituições de ensino brasileiras, um instrumento didático capaz de auxiliar os professores a ampliarem na sala de aula o debate, ainda que introdutório, sobre a história e memória da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá, por meio do vídeo educativo, nesta pesquisa configurado como Produto Educacional.

Desse modo, este estudo tem por pressuposto questionar a supremacia da narrativa eurocêntrica nos currículos. Assim, alinhados aos contributos de Gomes (2012), compreendemos a descolonização dos currículos como condição *sine qua non* para a construção de uma educação antirracista, que construa bases para a igualdade racial no Brasil. Essa busca passa pela maciça reformulação de um ensino orientado pelo e para o capital, devendo provocar reflexões densas acerca do horizonte da cultura e história afro-brasileira e africana, manipuladas, negadas e invisibilizadas. Nesse movimento, o currículo precisa produzir ressonância e incorporar a presença e o protagonismo negro para além do período de colonização brasileira, ultrapassando o olhar depreciativo e apagado que, por vezes, manifesta-se nos materiais didáticos

e na formação docente, como alerta Kabengele Munanga (2005). Em vez de banalizar a relevância do trato das questões étnico-raciais, a escola antirracista precisa criar uma estrutura de combate ao poder opressor do preconceito e da discriminação, prezando a construção de um ambiente plural, diverso e crítico (CAVALLEIRO, 2001).

Nessa mesma direção, a obra de Elikia M'bokolo (2011) pode exemplificar uma história de protagonismo africano silenciada nos currículos. Ao se descolar de uma história global contada sob uma perspectiva ocidental, M'bokolo faz um importante retrato que atenta, entre outras questões, para o poder das resistências e revoltas africanas no desmonte da colonização europeia. O autor apresenta ainda a participação ativa da África nas grandes guerras para descortinar a construção falseada e discursiva de um continente que assiste a história à margem dos acontecimentos, mais uma das várias estratégias de dominação europeia no afã de inferiorizar a etno-história negra. Fazendo sintonia à tal premissa e refletindo sobre a emancipação da África Negra diante das forças imperialistas, Fanon (2005, p. 98) conclui que “a Europa é, literalmente, a criação do Terceiro Mundo. As riquezas que a abafam são as que foram roubadas aos povos subdesenvolvidos”. Apesar da robustez da história africana e dos avanços recentes na edificação de novas narrativas, encontrar tais fatos no currículo escolar brasileiro é deveras um revés.

Vinculada à linha de pesquisa *Práticas Educativas em EPT* e ao macroprojeto *Práticas Educativas no currículo integrado*, esta dissertação assume a educação como campo singular para a ultrapassagem da desigualdade e da discriminação, a partir de valores antirracistas. Com base nesse compromisso, objetiva fundamentalmente investigar o lugar da memória quilombola na memória coletiva da comunidade do Alto do Tamanduá e nos currículos oficiais do Ensino Médio Integrado do Ifal - Campus Santana do Ipanema, para, em seguida, produzir vídeo educativo que contribua para a oferta da formação integrada, politécnica e *omnilateral*.

Adicionalmente, objetiva (1) analisar o cumprimento legal da inclusão da temática afro-brasileira e africana nos materiais didáticos e no currículo do EMI do campus do Ifal em Santana do Ipanema; (2) contribuir para a identificação de estratégias dominantes que excluíram dos currículos oficiais as contribuições quilombolas na formação brasileira e produziu o silenciamento secular dessas comunidades; e (3) refletir de que maneira as memórias das comunidades remanescentes de quilombos podem se colocar como possibilidade de travessia para

uma historiografia que valorize o protagonismo afro-brasileiro e africano na história brasileira.

Nesse caminho, procedemos à considerável revisão bibliográfica a fim de nos situar nos contextos históricos e sociais que circundam os assuntos aqui investigados. Assim, o segundo capítulo reúne parte do nosso empenho de revisão da literatura acerca de conceitos basilares para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), para a temática afro-brasileira e africana, para o currículo e para o trabalho com as memórias sociais.

Para dar conta de abordar temáticas tão complexas, tecemos um breve panorama do mundo contemporâneo do trabalho no Brasil, apontando a libertação do ideário pedagógico educacional das amarras do sistema capitalista de produção como condição para construção de outra sociabilidade. Nesse sentido, problematizamos o projeto de formação integrada, na EPT, como um canal de travessia para a educação que supere sua função social de formar indivíduos, exclusivamente, para a vida produtiva. Indicamos as potencialidades da nova institucionalidade da EPT e dos Institutos Federais (IF's), notadamente do Ifal, para a superação das desigualdades étnico-raciais. De um lado, apresentamos a inclusão da história e cultura quilombola como um imperativo legal, e de outro, como uma necessidade ético-política. Assim, destacamos os contributos do currículo integrado e do trabalho com os substratos da memória para a efetivação de um currículo plural e inclusivo. Refletimos as concepções pedagógicas em direção à visibilização da história e cultura quilombolas, observando o Produto Educacional à luz dos paradigmas educacionais freirianos. Para concluir, analisamos o quadro de negação de direitos aos povos quilombolas na atualidade brasileira e alagoana, buscando na Lei de Terras (1850) as origens históricas da problemática questão agrária das comunidades remanescentes atuais. Analisamos, ainda, a relevância da educação para a transposição desse cenário de omissão e silenciamento.

Em seguida, no terceiro capítulo, enunciamos o arcabouço metodológico que ancorou nossa investigação. Inserida na abordagem qualitativa, nossa pesquisa fundamenta-se nos métodos da pesquisa-ação e da História Oral, amparando a confecção do PE a partir do aporte dos participantes da pesquisa, observando contexto e realidade sociais. Como instrumentos de coleta de dados, apresentamos o questionário fechado, orientado pela Tabela Likert (LUCIEN; DORNELAS, 2015), bem como entrevistas semiestruturadas. Para interpretação dos dados, empregamos a

Análise de Conteúdo em Bardin (1979) e o método Hermenêutico-Dialético em Minayo (2012).

No quarto capítulo, apresentamos o percurso transcorrido para a construção do Produto Educacional. Desse modo, procedemos a análise dos dados assentada na participação de estudantes e professores do Ifal, considerados pilares para a elaboração do referido PE. Organizados em categorias de análise, os dados oferecem-nos aportes conclusivos no que diz respeito aos limites nas práticas educativas do EMI, que dificultam a inclusão da temática quilombola, e às possibilidades, sinalizando oportunidades para a melhoria do quadro de invisibilização da história e cultura afro-brasileira e africana. O capítulo apresenta, ainda, a avaliação dos participantes da pesquisa quanto ao vídeo documentário resultante da investigação, que envolveu pesquisadores/as, professores, estudantes e quilombolas. Ainda nesse espaço, apresentamos possibilidades adicionais para o trabalho pedagógico, por meio de uma sugestão de Sequência Didática (SD), que integra outros recursos pedagógicos ao vídeo educativo, assumindo os limites que o PE possui e flexibilizando sua utilização para diversos contextos de ensino, em atividades transversais e transdisciplinares.

Nossa pesquisa afirma-se pela compreensão de que a escola, como espaço privilegiado da socialização, possibilita a desconstrução de narrativas racistas, que se cristalizaram sob as mais variadas formas de violência sobre a população afro-brasileira. Nesse sentido, a presença da identidade, história e cultura negras não pode estar condicionada às datas comemorativas ou à abordagem incipiente dos livros didáticos, mas deve permear todas as dimensões do campo educacional, garantindo a valorização das vozes negras no ambiente escolar. Inserir narrativas de protagonismo negro no currículo e nas práticas educativas do EMI não resolve o problema do racismo estrutural no Brasil, mas representa, no mínimo, uma (re) insurgência dos povos que teceram nossos valores, costumes e história. Garantir essa premissa como princípio de uma educação antirracista é reconhecer a dívida histórica com os povos africanos e seus descendentes na Diáspora. É a essa perspectiva que nossa pesquisa se alinha.

2. A FORMAÇÃO INTEGRADA E O ENSINO DE HISTÓRIA QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Com o objetivo de pensar o Produto Educacional como um recurso didático capaz de contribuir para que a Educação Profissional e Tecnológica se configure como um campo de formação humanista, neste capítulo revisitamos pressupostos teórico-científicos essenciais para nos situar frente aos debates e discussões que cercam a presente investigação. Nesse percurso, preliminarmente, examinamos os contributos da formação integrada dos sujeitos, para uma prática de ensino orientada pelo trabalho como princípio educativo, no âmbito da EPT, inserida num debate que se impõe e que vincula educação e trabalho. Ademais, discutimos os subsídios do trabalho com as *memórias sociais* para a prática de um currículo integrado e inclusivo, sustentando a importância do campo curricular para uma educação antirracista sob dois aspectos: de um lado, como prerrogativa legal; de outro, como uma necessidade ético-política. Tecemos um sucinto quadro histórico das concepções pedagógicas e refletimos nosso trabalho dentro da concepção pedagógica de Paulo Freire. Por fim, buscamos compreender o lugar dos remanescentes de quilombos na realidade local, suas agruras, o modo de vida, seus enfrentamentos diante de um contexto histórico e político de negação de direitos.

Tais debates reverberam no Produto Educacional, ampliando o reconhecimento das comunidades remanescentes quilombolas em Alagoas e mostrando as continuidades históricas da resistência negra, para além de um passado fossilizado. (Re)Conhecer os obstáculos de tais grupos e seu protagonismo na construção da história e identidade nacionais é condição necessária para atravessar uma sociedade excludente, racista e discriminatória: a escola pode e deve ser lugar privilegiado nessa (re)construção.

2.1 Mundo contemporâneo do trabalho, formação integrada, antirracismo e a Educação Profissional e Tecnológica

Nesta pesquisa, concebemos a educação como recurso basilar para a construção de uma outra sociabilidade, desprendida das amarras do capital, tal como Mézaros (2005). Diante disto, ancoramo-nos na concepção marxiana para postular uma formação integrada dos sujeitos, no contexto da EPT, em oposição à

instrumentalização para o trabalho, o que amplia, segundo Manacorda (2007), a dimensão intelectual dos/das estudantes.

Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão das estratégias empreendidas pelo modo de produção capitalista, que influenciaram parte das normas, valores e princípios que regem a sociedade contemporânea e que impulsionaram a precarização das relações trabalhistas na atualidade. Isto posto, destacamos que nosso estudo parte do reconhecimento de que, sob a ideia de *flexibilidade*, a desregulamentação das relações de produção, promotora da informalidade, agrava a exploração sobre a classe trabalhadora, importando-nos, sobretudo, captar seus impactos no Brasil.

Historicamente, o significado do termo trabalho acompanhou os avanços e modificações impostos pelos modos de produção, que imprimiram, cada um à sua maneira, parâmetros distintos de sociabilidades. Em sua etimologia, porém, o verbete *trabalho* remete-se ao *tripalium*, um recurso empregado pelos agricultores para a extração de cereais que, baseado num procedimento rudimentar, produziu sentidos negativos à tarefa laboral (BUENO, 1988). No decurso da história, o vocábulo imobilizou-se por séculos nessa conceituação restrita, limitada e alienante. A polissemia do termo *trabalho* advém com a concepção dilatada em Marx (1983), que reflete sobre a capacidade exclusivamente humana de transformar a natureza para o atendimento das necessidades dos homens, realçando seu caráter histórico e social. Sob essa perspectiva reflexiva, a palavra complexifica-se, abarcando uma concepção humanizada e procurando transcender seu caráter punitivo. No entanto, a resignificação do termo forjada à luz da perspectiva socialista não inibe sua adoção pelo modo de produção capitalista, como destacam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 49):

Com a emergência e afirmação do modo de produção capitalista, rompe-se, por necessidade intrínseca, com a escravidão e busca-se resignificar o trabalho de sua conotação negativa de “tripalium” (castigo) para uma conotação positiva de “labor”.

A adoção do termo, pelo capital, sob a perspectiva socialista transcorre unicamente num campo discursivo, uma vez que a concepção humanista do *trabalho* não encontra amparo nas práticas do modo de produção capitalista. Manacorda (2007) vale-se dos estudos marxianos para comprovar como em sua *práxis*, o modo de produção capitalista recusa aos homens a essência transformadora do trabalho.

Projetadas exclusivamente para gerar lucros, as relações de produção capitalistas desapossam os trabalhadores não apenas das riquezas materiais que produzem, por meio do trabalho, mas, sobretudo, de seu direito aos bens intelectuais, alienando-os.

[...] a combinação na divisão do trabalho, a utilização das ciências, dos produtos do trabalho como maquinaria, tudo isto se contrapõe aos operários individuais, de forma autônoma, como um ser alheio, objetivo, que lhes pré-existe, que está ali sem o seu concurso e amiúde contra o seu concurso, como meras formas de existência dos meios de trabalho que os dominam e são independentes deles. (MARX, 2004, p. 127).

Esse processo de objetivação do trabalho amplia-se à medida que o capital avança. Nesse sentido, faz-se necessário compreender a marcha de transição do feudalismo para o capitalismo, que suscitou intensos debates historiográficos, no sentido de captar os contornos e as causas que lastrearam a formação do modo de produção capitalista, com suas subjacentes consequências. Nessa arena de discussões, destaca-se a que emergiu de grandes pensadores marxistas, como Paul Sweezy, Maurice Dobb e Eric Hobsbawm. Ao problematizar as questões que levaram à crise geral do século XVII, Hobsbawm (1977) o faz com base numa análise global, que se desloca da percepção de desenvolvimento capitalista linear e apresenta particularidades históricas de áreas excluídas do capital. Assim, ao identificar uma plêiade de realidades distintas, o inglês aponta que "não se pode, porém, eludir o fato de que a transição do feudalismo é feita, em escala mundial, de um modo muito desigual" (HOBBSAWM, 1977, p. 202).

Hobsbawm (1977, p. 206) demonstra o desenvolvimento desigual do capitalismo ao refletir as danosas transformações impostas aos países dominados pelas grandes potências europeias. Nesse ínterim, põe em relevo um dos mais desiguais traços do capitalismo, manifestado no colonialismo. Assim:

grandes áreas das Américas foram transformadas em economias escravagistas a fim de atender às necessidades do capitalismo europeu, e extensas regiões da África foram forçadas a caminhar para trás economicamente devido ao tráfico de escravos; por razões semelhantes, grandes áreas da Europa oriental reduziram-se a economias neofeudais.

A ascensão do modo de produção capitalista atribui uma nova tônica às relações econômicas, sociais e culturais, tecidas sob novos paradigmas. Da queda do *Anciën Regime* à Independência dos EUA, ou da disseminação dos *burgos* à

racionalidade científica, o capitalismo permeou as transições na história ocidental, ganhando corpo nos chãos das fábricas das grandes cidades, em meados do século XVIII. E antes mesmo de consolidar-se nos séculos seguintes, o capital legara à humanidade um solução binária, injusta e pouco civilizatória, atribuindo ao humano um valor calculado em cifras, dividendos, riquezas:

O efeito final da ascensão do capitalismo europeu foi, portanto, intensificar o desenvolvimento desigual e dividir o mundo cada vez mais nitidamente em dois setores: o "desenvolvido" e o "subdesenvolvido", em outras palavras, o explorador e o explorado. (HOBSEBAWM, 1977, p. 207).

Desse contexto, decorre o ímpeto capitalista sobre a exploração dos territórios de América, Ásia e África, episódios que consolidaram o êxito do modo de produção, a partir de uma política imperialista iniciada no século XIX. Tal domínio tomou formas distintas e usou de múltiplos métodos, na tentativa de acomodar cada realidade às estratégias do capital. Assim, na Ásia, cujos impérios tradicionais já gozavam de certa organização político-econômica, a independência continuou a ser ludicamente preservada. Na prática, as potências ocidentais implantaram verdadeiras zonas de influências sobre pontos de interesse para exploração de matérias primas ou mesmo para a ampliação de seu mercado consumidor (HOBSEBAWM, 2012). Nas Américas, a política ideológica americana impôs aos europeus relativa distância das antigas colônias espanholas. A exemplo do que ocorreu na Ásia, o controle sobre as áreas se dava sem ocupação formal, excessão feita à Porto Rico e ao Canal do Panamá. Nesse sentido, os Estados Unidos usavam do seu poder político e econômico para dominar todo continente, como fez com Cuba, após expulsar as tropas espanholas na ilha e – nominalmente – ceder à Havana sua independência.

Mas nenhuma região sofreu tanto com os desejos desenfreios dos imperialistas quanto a África. Um rico berço de matérias primas e recursos naturais, o continente negro passou a representar, para as potências europeias, uma fonte de exploração em larga escala (HOBSEBAWM, 2012). O sangrento episódio da Partilha da África confirmava a tese de Luxemburgo (2004), que afirmava ser ilusão pensar que o capitalismo se contentaria somente com os meios de produção que fosse capaz de conseguir por vias comerciais. Na ânsia pela expansão econômica, política e até cultural, temas como o etnocentrismo e uma falsa ideia de unidade cultural africana serviram como pano de fundo para afirmar perspectivas racistas e discriminatórias.

A perspectiva de superioridade branca e eurocêntrica, afirmada e reafirmada em episódios como o da Partilha da África, ensejou questionamentos aos estudos marxistas, criticados por afastarem das discussões o caráter racial do capitalismo. Nesse aspecto, os estudos de Cedric Robinson descortinam a exigência de que as análises reconheçam a relevância das questões étnicas sobre o desenvolvimento do capitalismo moderno. Ao gestar seu *capitalismo racial*, Robinson (2018) sustenta a necessidade de racializar o debate acerca do desenvolvimento capitalista. Assim, ao destacar a presença da escravidão em vários estágios do capitalismo, problematiza a manutenção do racismo em tempos atuais:

Lo que nos preocupa es que entendemos que persistieron el racialismo y sus permutaciones, arraigadas no en una época específica sino en la civilización misma. Y aunque nuestra época podría parecer especialmente adecuada para depositar los orígenes del racismo, ese juicio solo refleja lo resistente de la idea al análisis y lo potentes y naturales que se han vuelto sus especificaciones. (ROBINSON, 2018, p. 52).

Esposando as ideias de Robinson (2018), Davis (2018) evoca a necessidade de perceber que, por trás da história de supremacia eurocêntrica, há uma história negra, que o desenvolvimento da filosofia, da economia e da cultura ocidentais, por meio do capitalismo, tenta silenciar. Assim, suas ideias estão intimamente ligadas ao desmonte de um pretenso protagonismo ocidental que, com base numa classificação racial, relega as culturas africanas, asiáticas e indígenas ao apagamento. Em suma, Davis (2018) tem na contundente crítica ao capitalismo racial o mote para “identificar e contestar as estruturas do racismo” (DAVIS, 2018, p. 83).

Voltando o olhar para as terras brasileiras, destacamos a pertinência em compreender o período de maior agudeza do sistema escravista, dentro da trajetória nacional, mormente observando o século XIX, impactado pelas transformações geradas pela Segunda Revolução Industrial. Desse modo, o conceito de *segunda escravidão*, cunhado por Dale Tomich (2011), destaca um crescente interesse de áreas centrais capitalistas por matérias-primas como café, algodão e açúcar, reoxigenando a escravidão em países como Brasil, Estados Unidos e Cuba, ressaltando, ainda, a integração entre esses pólos escravistas. Noutros termos, as cinzas da América colonial dão forma à outra espécie de exploração, associada e interligada ao ritmo mais global do capital, tentando estancar o recrudescimento do mercado industrial europeu. Assim:

A segunda escravidão consolidou uma nova divisão do trabalho e forneceu um volume considerável de matérias-primas e gêneros alimentícios aos poderes industriais centrais. Longe de ser uma instituição moribunda durante o século XIX, a escravidão demonstrou toda a sua adaptabilidade e vitalidade. (TOMICH, 2011, p. 96).

Desse modo, Tomich (2011) traz à baila mais um exemplo elucidativo das marcas sangrentas do modo de produção capitalista, cujo peso novamente volta-se aos africanos. Portanto, no século XIX, em que a escravidão brasileira seria oficialmente abolida, o autor aponta para uma relação de interdependência entre capitalismo e escravidão, que resultou em níveis estratosféricos de produtividade, produzidos sobre o sofrimento de africanos e afro-brasileiros. Partindo do conceito de segunda escravidão, podemos entender o cenário de negação de cidadania às populações negras - ainda tidas, em grande monta, como invisíveis para o Estado - como resultado de um processo de escravidão que, em vez de recrudescer em sua fase final, experimentou o revigoramento e agravou a exploração vil e cruel sobre os escravizados no Brasil.

Afora nosso reconhecimento quanto aos limites de trazer uma discussão dessa dimensão para esse espaço, sobretudo considerando as tessituras históricas em torno da questão étnico-racial, mormente no Brasil, dispomo-nos a ilustrar as metamorfoses mais recentes da lógica capitalista, que incorreram na superexploração dos trabalhadores hodiernamente. Assim, debruçamo-nos sobre as transformações do capital no século XX para refletir os impactos do *fordismo* e *toyotismo/acumulação flexível* nos tempos atuais. De início, ressaltamos que os ciclos industriais dão a tônica das mudanças de rotas no capitalismo. Em fins do século XIX, a Segunda Revolução Industrial disponibilizou mais mercadorias e viabilizou a numerosa instalação de fábricas espalhadas pelo globo. Até esse momento, o trabalhador gozava de relativa autonomia na definição das suas dinâmicas laborais e abarcava um saber multifacetado, realizando sua produção guiado pela experiência. Em 1911, porém, o norte-americano Frederick Taylor propôs uma gestão racional do trabalho para a melhoria da produtividade e, por conseguinte, dos lucros, com o objetivo de aumentar as divisas dos capitalistas mundiais. Taylor lançou as bases para a produção em massa de Henry Ford, fincando suas premissas na limitação da criatividade e autonomia dos trabalhadores (ANTUNES, 1999). Ford, então, conjugou estratégias

para além da lógica cientificista de Taylor, no afã de garantir a expansão do capital, como o estabelecimento da especialização do trabalhador:

Na escala da firma, o fordismo foi caracterizado como a união entre o trabalho parcelado, fragmentado, com postos de trabalho fixos e a esteira, que levava as peças e componentes para o operário, acarretando uma economia de tempo para a produção. Também foi desenvolvida uma completa e consistente intercambiabilidade das peças e dos trabalhadores, já que estes realizavam tarefas relativamente simples e que requeriam pouco treinamento. Tais inovações teriam levado ao extremo o desenvolvimento da divisão do trabalho no interior da fábrica, ao possibilitar a padronização das peças e, conseqüentemente, aumentar a especialização da mão-de-obra. Assim, cada trabalhador, em seu posto de trabalho fixo, realizaria apenas uma tarefa específica. (BOTELHO, 2001, p. 115).

Para Antunes (2009), o *fordismo* estabelece uma hierarquização da divisão social do trabalho, sendo o germe para a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Enquanto o primeiro destinou-se às classes trabalhadoras, o último, por ensejar um domínio reflexivo ampliado, restringiu-se às classes dominantes. Com a nova lógica científica da indústria automobilística japonesa, o sistema de Ford começa a dar sinais de esgotamento. Harvey (1992) cita a queda na acumulação capitalista a partir da década de 60 e a alteração dos valores sociais que moldam a sociedade pós-moderna como as condições que descortinam e motivam uma passagem para um outro regime de acumulação, que em vez de sinalizar um rompimento do modo de produção capitalista, indica apenas uma nova acomodação para o enfrentamento da crise de acumulação, que se instalaria mais drasticamente na década de 80.

Findado o período ao qual Eric Hobsbawm chamou *A Era de Ouro do Capitalismo*, entra na ordem do dia uma nova forma de gestão produtiva, cada vez mais tecnológica, oriunda da indústria japonesa. Nomeada *toyotismo*, inaugura um novo padrão de acumulação, chamado por Harvey (1992) de *flexível*, em oposição à rigidez que representou o fordismo, porque exprime:

um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados [...]. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. Ela também envolve um novo movimento que chamarei de 'compressão do espaço-tempo' no mundo capitalista — os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos

custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado. (HARVEY, 1992, p. 140).

Essa nova metamorfose capitalista inaugura, no campo do trabalho, o termo flexibilidade, que perpassa desde as relações trabalhistas até os padrões de consumo. Entremeado pelos fluídos e efêmeros valores e normas pós-modernos e fomentado pela expansão tecnológica, o padrão de acumulação flexível aprofunda o fosso da exploração sobre a classe trabalhadora, ainda mais impactada pela desregulamentação e precarização das relações trabalhistas. Nos países desenvolvidos, que hegemonizam o controle do sistema capitalista internacional, os efeitos da informalidade, da desregulamentação e da precarização das relações trabalhistas engendram desníveis sociais graves na atualidade. Tais condições acentuam-se no Brasil, onde os exíguos benefícios do *Welfare State* atenderam a uma fatia diminuta da sociedade (RODRIGUES, 1998). Em conformidade com seu lugar periférico na estrutura neoliberal global, o país afina-se à lógica do capital para legitimar os interesses dominantes. O saldo da adoção de políticas excludentes destinadas às classes menos favorecidas reverbera no Brasil do século XX, marcado pela extrema pobreza e alta concentração de renda (MATTOSO, 2003).

Mas, afinal, como superar as tensões e contradições da lógica capitalista em direção a uma organização social com justiça e igualdade? O cenário atual permite-nos materializar um projeto de sociabilidade radicalmente liberto do jogo do capital, como sugere Mézaros (2005)? Ou seria o caso de avançarmos a um modelo de travessia, valendo-se dos momentos de fissuras do modo de produção capitalista, como defende Kuenzer (2017)? Seja qual for o encaminhamento, concebemos que a educação pode dar uma vultosa contribuição para a superação dos padrões desiguais que marcam a sociedade brasileira do século XXI:

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZAROS, 2005, p. 65).

Em sua obra *A educação para além do capital*, Mézaros (2005) atesta que as reformas educacionais conservaram as relações de dominação ditadas pelo capital e sua "lógica incorrigível", o que, para o autor, impede o exercício de práticas

humanistas na educação. Apesar de uma visão mais radical, em Mészáros (2005) a educação é pensada como uma das formas de minimizar a situação de milhões de jovens brasileiros, sujeitados ao trabalho alienante e desumano. Nesse sentido, unimo-nos a ele e à Ramos (2008), Moura (2013) e Kuenzer (2017) para alvitrar um modelo educacional que atravesse a formação fragmentada e distancie seus projetos pedagógicos dos interesses do capital. Nessa reflexão, compreendemos a formação integrada dos sujeitos como uma possibilidade de travessia para uma educação que humaniza.

O horizonte atual acusa a carência de políticas públicas que reparem os efeitos drásticos do desenvolvimento truncado tipicamente brasileiro, construído na convergência entre o arcaico e o moderno, cujos impactos recaem, sobretudo, nas populações mais pobres (OLIVEIRA, 2003). Garantir, portanto, o acesso dos menos favorecidos à educação intelectual é consolidar uma proposta contra-hegemônica que, em vez de agravar a alienação da classe trabalhadora, convirja para uma perspectiva humanizada entre educação e trabalho. Para a mudança dessa realidade problemática, seguimos os passos de Gramsci (1998) para pensar um modelo de Ensino Médio Integrado atrelado ao conceito de escola unitária:

A escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa. Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. (GRAMSCI, 1998, p. 114).

O ensino unitário de Gramsci (1998), trazido para a realidade brasileira, questiona a dualidade estrutural da educação, fundada fundada na segmentação entre uma educação para a classe trabalhadora - limitada ao ensino técnico, instrumental - e uma educação para as elites - direcionada ao desenvolvimento intelectual. Percorrendo estas trilhas, a década de 80 simboliza um marco na história nacional, por ter abrigado intensos debates em torno da construção de um paradigma educacional progressista. Com a finalidade de afastar-se da formação dual e elitista, que recorrentemente formou as populações brasileiras para a vida produtiva, desponta no horizonte do Brasil democrático uma proposta de formação unitária. Como resposta a um extenso processo político que imobilizou as classes

trabalhadoras na alienação e na exclusão, apresenta-se um projeto de Ensino Médio que dilata os sentidos e significados da formação, para além da instrumentalização ao mercado de trabalho:

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

Isto posto, concordamos com Nosella (2011), que garantir a travessia para outra vivência social implica ressignificar as formas de interação histórica entre homem e natureza, moduladas, nos últimos séculos, pelo modo de produção capitalista. Isso enseja uma concepção humanista, para qual, assumindo seu caráter histórico e ontológico, o trabalho abarque as relações sociais construídas em todos os níveis da vida do estudante, sem dizer respeito exclusivamente à sua função produtiva na sociedade cindida em classes. Nessa acepção, o trabalho compreendido de maneira ampliada manifesta compromisso com a superação da lógica de educação unilateral, na qual os conhecimentos são sinônimos de inculcação moral e de educação instrumentalizada, direcionada tão somente para uma formação limitada (BONAMIGO, 2014). Preconiza, ainda, a liberdade e criatividade presentes na escola unitária de Gramsci (1998), na qual a educação humaniza. Em oposição aos anseios capitalistas, uma formação humana em todas as suas dimensões para emancipação, tendo como uma de suas bases o trabalho como princípio educativo:

Sob essa concepção afirma-se o trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Em meio aos enfrentamentos dos educadores brasileiros no período pós-Ditadura Civil Militar, Saviani (1989) retomou um termo vigoroso para o projeto de formação integrada, com o fito de universalizar o acesso dos brasileiros a bens

universais como ciência e cultura, negados na lógica hegemônica e anti-emancipatória do capital. Trata-se da *politecnia*, a qual “postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais”. Isto porque “todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho” (SAVIANI, 1989, p. 15).

Ligada à concepção da escola unitária em Gramsci (1998), a educação politécnica assenta-se sob uma proposta que integra ciência, cultura e trabalho como dimensões humanas inseparáveis. Hodiernamente, questionamos a capilaridade desse projeto nas práticas educativas do EMI. Apesar disso, concordamos com Charlot (2013, p. 46) que “para quebrar a reprodução, desconectar o futuro do passado e, assim, mudar a sociedade, é necessário mudar o habitus”. Nessa direção, o termo *politecnia* vincula-se à noção de *omnilateralidade*, fulcral na proposta humanista de Marx, para dissociar a formação educativa das demandas mercadológicas, concebendo a educação como “caminho para a produção da vida” (RAMOS, 2001, p. 4).

A luta pela efetivação de um projeto educacional anticapitalista - acessível de forma igualitária a todos os brasileiros, considerando o peso da escravidão e do racismo nas diferentes condições vividas ainda hoje pela população brasileira - no qual o Ensino Médio Integrado se inclui, desponta também como uma reivindicação histórica do movimento negro. Nesse esforço, Botelho (2019) destaca o protagonismo da Frente Negra Brasileira (FNB), da Imprensa Negra, do Teatro Experimental do Negro e a figura histórica de Abdias Nascimento, e do Movimento Negro Unificado (MNU), atuação edificada entre a Era Vargas e a Ditadura Civil-Militar. Em seus estudos, Domingues (2009) explora o protagonismo negro na luta pela agenda educacional no pós-abolição, sobretudo apresentando trajetórias que burlaram o caminho comum da história e lançaram luz sobre as novas formas de re-existência na República brasileira. Mais recentemente, normativos como a Lei nº 10.639/2003 e a Educação Escolar Quilombola (2012) visam dar espaço às pedagogias antirracistas, no sentido de “assegurar o direito a educação de qualidade para e com a população negra brasileira” (ASSIS; DIAS, 2019, p. 16).

Passadas quatro décadas, a proposta de uma formação integrada, politécnica e *omnilateral*, flutuou aos interesses das instâncias do Poder Executivo, que se

revezaram na gestão federal e manifestaram compromissos diversos com o capitalismo financeiro internacional. A despeito disso, herdeiro desses esforços, o Ensino Médio Integrado é, hoje, uma realidade. O que nos cabe aqui é inquirir em que medida esse projeto, que integra saberes e foge à fragmentação, alcança os filhos da classe trabalhadora, para os quais foi prioritariamente direcionada. Moura (2013) indica numerosos limites na universalização do acesso a essa modalidade de ensino, o que acaba por reduzir tal formação humana a poucos substratos da população brasileira.

Até se configurar como proposta governamental, porém, o projeto de um ensino politécnico, omnilateral e integral, fundamentado na idealização de uma escola unitária, enfrentou resistência de setores políticos e ensejou grandes lutas, sobremaneira empenhadas por instâncias progressistas do campo educacional, com vistas a garantir uma formação capaz de ressignificar o modo de vida dos trabalhadores brasileiros, perpassado pela lógica capitalista. Nessa análise, o Decreto nº 2.208/1997, promulgado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), evidencia o compromisso do Estado brasileiro com a educação instrumental e dual, em compasso com os princípios neoliberais. Em seu conteúdo, apresenta o Ensino Médio e a Educação Profissional em capítulos diferentes, rompe com a perspectiva de formação integrada e assume como função precípua a aparelhagem dos/das estudantes para inserção no mercado, negando o princípio educativo do trabalho:

Art 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. (BRASIL, 1997).

A ascensão da esquerda ao Planalto, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva (PT), em 2002, dá contornos outros à defesa de um projeto de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, na perspectiva de transição do ideário pedagógico da formação para o trabalho simples para o trabalho complexo. Desse modo, o governo Lula assume uma posição crítica frente à formação fragmentada destinada às classes trabalhadoras e adota medidas para a transposição do imobilismo que marcou as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, mormente nas duas

gestões de FHC (1994-2002). Entre as iniciativas, destacamos a aprovação do Decreto 5.154/2004, que anuncia a possibilidade de oferta do Ensino Médio Integrado, indo ao encontro dos debates progressistas que defendiam a reparação da invisibilização das classes populares brasileiras. Se por um lado, concordamos com as concepções de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2018), que indicam, no Decreto nº 5.154/2004, deficiências na produção de transformações efetivas, por outro, consideramos esse instrumento legal um marco nas políticas públicas em EPT, representando, ainda, a gênese de sentidos educacionais emancipatórios, nesta modalidade de ensino.

A expressão máxima na guinada histórica da EPT, no Brasil, dá-se com a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892/2008. O novo formato da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFEPCT) redimensiona a relevância do trabalho para a formação educacional, objetivando abandonar a alienação e garantir uma compreensão abrangente dos sentidos e significados do mundo do trabalho. Nesse sentido:

Não podemos nos submeter a essa política na exata medida em que um projeto democrático é construído coletivamente. Nos recusamos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista. (PACHECO, 2010, p. 8).

A nova rede toma para si a oferta do Ensino Médio Integrado como prioritária e, com isso, reconhece que uma sólida formação humana e cidadã deve preceder a qualificação para o mundo do trabalho, o que se coaduna com as orientações de Gramsci (1998). A concepção dos Institutos Federais, cercada de ineditismo, edificou-se à luz da ânsia pela desvinculação dos princípios exclusivamente neoliberais, para colocar-se a serviço da transformação, assumindo-se, ao menos na letra da lei, como política pública estratégica na construção de um *corpus* social com justiça, cidadania e democracia. Cumpre destacar, ainda, o olhar dos Institutos Federais para a inclusão, destacadamente, sob dois aspectos: 1) ao abraçar a formação para o pleno exercício da cidadania, visa promover a aceitação e o apreço à diversidade, propondo engajar toda a sociedade para o estabelecimento de um todo social com equidade, para inserir as populações historicamente marginalizadas na estrutura social, econômica e cultural brasileira; 2) ao reconhecer as realidades discrepantes das regiões brasileiras,

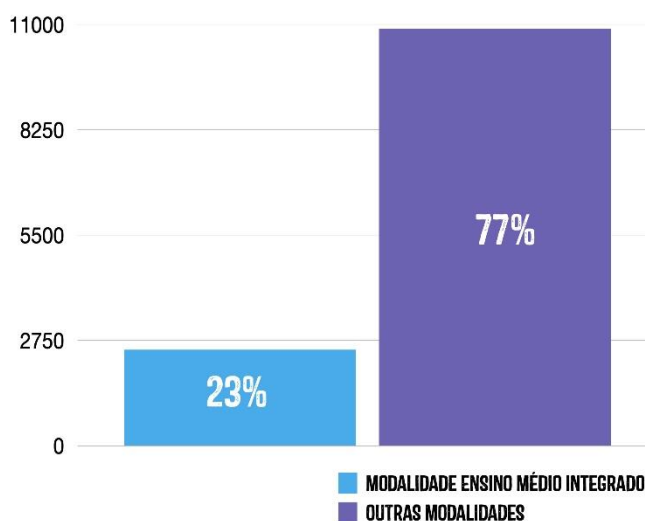
lança luz sobre ações para diminuir esses desníveis, assumindo a interiorização como um de seus pilares. Nesse sentido, o Programa de Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica, lançado em 2011, estabelece como um de seus objetivos "expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior (BRASIL, 2011).

A missão de interiorizar o acesso à proposta de um ensino integrado, unitário, politécnico e *omnilateral*, expressa, sobretudo, na modalidade do Ensino Médio Integrado, alterou drasticamente o alcance dos Institutos Federais em todo Brasil. De acordo com Schiedeck e Franca (2019), entre 1909 e 2002, a rede federal era constituída por 140 escolas técnicas federais, estendidas pelas cinco regiões brasileiras. Com base em dados levantados na Plataforma Nilo Peçanha (2020), a nova institucionalidade da rede federal conta atualmente com 653 *campi*, o que representa aumento de mais de 400% em relação à composição anterior. A partir das informações do ano base 2019, disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2020), podemos observar também a capilaridade dos cursos e matrículas na modalidade do EMI, indicada na Lei nº 11.892/2008 como prioritária.

Ancorados na nova institucionalidade, os Institutos Federais passam a ofertar cursos em várias modalidades, que vão desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, com os Mestrados Profissionais. No entanto, observamos, conforme Gráfico 1, que a primazia na oferta da modalidade do Ensino Médio Integrado apresenta limites. Entre os 10.888 cursos ofertados, 2.502 são da modalidade integrada, o que representa apenas 23% do total. Das 1.023.303 milhão de matrículas ativas na RFEPCT, apenas 264.193 mil estão na modalidade integrada, seja nos cursos regulares ou PROEJA.

Gráfico 1 - Oferta do EMI em relação às demais ofertas da RFEPCT

**OFERTA DE CURSOS NA MODALIDADE ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM
RELAÇÃO À OFERTA TOTAL DA RFEPCT**



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaborado pelo autor.

Apesar de avaliar que o cenário posto requer melhorias, notamos que o público alcançado pela rede revela a ampliação do acesso das classes populares à educação intelectual, historicamente restrita às elites brasileiras. A análise sobre a condição socioeconômica das famílias atendidas pela rede atesta que 74% dos/das estudantes possuem renda familiar inferior a 2,5 salários mínimos. O panorama aqui apresentado é bastante significativo e caracteriza o êxito das políticas públicas voltadas à EPT, especialmente com a gênese dos Institutos Federais. No entanto, destacamos que a universalização do acesso a essa concepção alargada de ensino é condição *sine qua non* para a travessia para uma sociedade mais justa, conforme vimos defendendo.

Sem pretender alargar a discussão, trazemos à baila uma breve reflexão acerca das ações afirmativas, disponíveis nos Institutos Federais, elaboradas com vistas à ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados, como indígenas e quilombolas, aos níveis mais elevados de ensino. A política de ações afirmativas se dispõe a contribuir para questionar e atuar sobre as barreiras de natureza étnico-racial e para a equidade racial. Nesse sentido, destacamos o caráter de política pública assumido pela nova concepção dos IF's, que:

ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. (PACHECO, 2010, p. 16).

Mediante a Lei nº 12.711/2012, as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio passaram a ser obrigadas a reservar 50% de suas vagas para candidatos egressos do ensino fundamental e médio, que tenham cursado a etapa anterior integralmente em escola da rede pública. Melo e Correia (2020, p. 99) salientam que a referida lei considera recortes econômicos e étnico-raciais para distribuir o percentual de vagas destinadas às populações negras e indígenas desta forma:

uma distribuição entre autodeclarados indígenas e negros, proporcional a estas populações no estado da federação, bem como metade deve ser destinada por candidatos provenientes de famílias com até 1,5 (um e meio) salários mínimos per capita.

Nesse sentido, as chamadas “cotas” despontam, no horizonte da democracia brasileira, como instrumento de correção das desigualdades históricas entre brancos e negros. Apesar dos indicativos demográficos do IBGE demonstrarem a predominância da população afro-brasileira e africana nos índices de pobreza, miséria e marginalidade, vozes contrárias as políticas afirmativas, sob a falseada ideia de privilégio e vantagem negros, tem tumultuado o recente legado de avanços na construção de um país com igualdade social. Em 2019, a deputada federal Dayane Pimentel (PSL-RJ) apresentou projeto de lei na perspectiva de revogar as cotas raciais, sob o argumento de que o ordenamento jurídico em questão tensiona a questão racial no país. Argumento derrubado pelo Ministério Público Federal, que indicou a política de ações afirmativas como aporte essencial à quebra de desigualdades. De fato, se as cotas raciais não resolveram o histórico problema de acesso dos povos africanos e seus descendentes na Diáspora à educação, têm ajudado a redimensionar o lugar do negro, contribuindo para uma educação antirracista, sobretudo observando o compromisso dos Institutos Federais na construção de uma sociedade plural.

Em Alagoas, os efeitos da criação dos IF's também foram sentidos. Até 2008, o estado contava com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (Cefet/AL), ao qual se vinculavam as unidades descentralizadas em Maceió, Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios, e com a Escola Agrotécnica Federal de Satuba

(EAFS). Com a Lei nº 11.892/2008, as instituições, até então independentes administrativamente, fundiram-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, o Ifal, vinculado ao Ministério da Educação. No lastro da interiorização dos IF's, o Ifal passou por dois momentos de ampliação das suas unidades. Em 2010, uniram-se ao 4 campi preexistentes, mais 7 unidades: Arapiraca, Maragogi, Murici, Penedo, Piranhas, Santana do Ipanema e São Miguel dos Campos. Encerrada a primeira fase de sua expansão, a instituição passou a atender às macrorregiões do estado, atendendo do sertão ao litoral. Entre 2014 e 2016, o Ifal amplifica sua interiorização. Nessa etapa, instala mais 6 unidades, nos municípios de Batalha, Coruripe, Rio Largo, Viçosa e, o último, o campus avançado do Benedito Bentes, vinculado à unidade em Maceió. O Ifal nasce com a missão de:

Promover educação de qualidade social, pública e gratuita, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável. (IFAL, 2013, p. 25)

Figura 1 - Capilaridade do Ifal em Alagoas



Fonte: Ifal, 2020.

Mais de uma década após sua implantação, o Ifal estendeu substancialmente sua oferta, dispondo hoje de 16 unidades, 189 cursos e 21.101 mil matrículas,

segundo a Plataforma Nilo Peçanha (2020). Para além do seu alcance territorial, já relevante, a instituição compreende sua proposta educacional em atenção às bases conceituais em EPT, que se vinculam à educação enquanto processo emancipatório, autônomo e democrático, ao menos sob seus marcos documentais. Em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (2013) registra os principais vocábulos que orientam as práticas educativas em consonância com a humanização, presente em Marx (1983). Assim, a instituição assenta sua proposta em termos como *trabalho como princípio educativo, politecnia, omnilateralidade e transdisciplinaridade*, que dão sustentação para pensar uma formação integrada que permita:

ao trabalhador o enfrentamento das diferentes alternativas de tecnologias e diferenciadas possibilidades de trabalho, em um contexto de rotatividade de empregos e ameaça de desemprego, bem como alarga os horizontes dos indivíduos sobre o mundo do trabalho, e prepara-os para a totalidade da vida social. (IFAL, 2013, p. 28).

Em suas diretrizes, ainda, o Ifal incumbe-se de contribuir para a construção de uma sociedade equitativa, sob o princípio da inclusão social, o que nos permite pensar sua atuação a serviço da diminuição das desigualdades, incluindo as de natureza étnico-racial, desnaturalizando o racismo, a discriminação e a violência lançadas sobre as populações afro-brasileiras e africanas. Contudo, em 2019, a instituição concluiu um controverso processo de reestruturação curricular, que diminuiu a duração mínima dos cursos na modalidade de Ensino Médio Integrado de 4 para 3 anos, bem como a carga horária de vários componentes curriculares, a exemplo de História. Esse processo se deu por pressões exercidas pelo Ministério da Educação (MEC), que reduziu o orçamento destinado aos Institutos Federais no período. O dano financeiro configurou-se, na verdade, como um dano pedagógico, um ataque à proposta de formação integrada, tendo em vista a redução da carga horária dos componentes curriculares da base comum. Esses recentes episódios sinalizam a dependência das políticas educacionais em EPT dos interesses políticos e econômicos que controlam os rumos do país.

Isto posto, garantir que as práticas educativas no Ifal transcorram no sentido de visibilizar grupos sociais historicamente excluídos, como os quilombolas, enseja dos/das docentes, mais do que nunca, habilidades e posturas crítico-reflexivas que incluam e valorizem a história afro-brasileira e africana, minimizando tais impactos.

Além de um compromisso ético, essa tarefa se insere como um imperativo legal, com base nas políticas educacionais aprovadas no Brasil nos últimos vinte anos.

2.2 Currículo, memória e inclusão: um imperativo legal, uma necessidade ético-política

Nesta seção, passamos a avaliar as possibilidades que a conjugação entre currículo, memória e as concepções pedagógicas humanistas podem dar às práticas educativas, na direção da inclusão da história das comunidades afro-brasileiras e africanas. Esse estudo está intimamente ligado a uma dupla necessidade: de um lado, a um dever ético e político, na busca pela plena inclusão e reparação das desigualdades impostas às comunidades de resistência; de outro, ao atendimento do conjunto de leis brasileiras que tornam a inclusão da temática uma prerrogativa legal. Nesse sentido, examinamos, a seguir, o aparato jurídico brasileiro que ampara as políticas afirmativas e reparativas destinadas aos povos africanos e seus descendentes na Diáspora.

A Constituição Federal, aprovada no lastro das lutas pela redemocratização brasileira, em 1988, assinala uma substancial mudança de direção no atendimento às demandas de populações historicamente marginalizadas, abrindo margem para a superação do processo histórico de exclusão social imposto às minorias. À vista disso, a lei maior do ordenamento jurídico brasileiro representou novas perspectivas para as populações afro-brasileiras descendentes de quilombos, com o intuito de romper a invisibilização desses grupos sociais, processo que se iniciou, conforme Gomes (2015), na escravização, agravando-se no pós-abolição sob o respaldo de políticas públicas excludentes.

Promulgada no ano em que o Estado brasileiro preparava-se para celebrar o Centenário da Abolição da Escravidão (1888), a Constituição hospedou as reivindicações do Movimento Negro Unificado (MNU), que recusava os festejos com a finalidade de preconizar a data enquanto oportunidade de estabelecimento de uma agenda positiva, voltada para a redução das desigualdades sobre as populações afro-brasileiras. A maior parte das propostas do MNU encontrou resistência de setores políticos, mas o embate para inclusão das demandas das comunidades negras conduziu o texto constitucional ao compromisso com a democracia, "porque negros e negras foram fundamentais no processo de sua (re)fundação, porque sem a

erradicação da violação de direitos deste grupo e sem a minimização de desigualdades raciais tampouco se pode efetivá-la” (NERIS, 2018, p. 181). As medidas afirmativas e reparativas, homologadas pela Carta Magna, originam novos espaços de ressignificação da memória afro-brasileira, as comunidades remanescentes de quilombos. Assim, “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 dispõe-se, ainda, a abandonar o discurso oficial que escamoteou a exclusão da população negra da sociedade brasileira, calcado no mito da *democracia racial*¹, para reconfigurar os padrões de normas e valores que repousam sobre as manifestações culturais das comunidades afro-brasileiras e que representaram parte do olhar racista e estereotipado a elas remetido. Nesse sentido, completado um século da abolição, os descendentes dos escravizados passam, pela primeira vez na história, a ser reconhecidos como expressivos atores no processo de formação brasileira.

Art. 215 O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 2020).

No Artigo 216, o documento assegura também o reconhecimento dos quilombos como patrimônio cultural brasileiro e referência da identidade nacional. O Poder Público compromete-se com a proteção a fim de preservar a memória das comunidades remanescentes quilombolas, agora reconhecidas como formadoras da sociedade brasileira. Em 2003, o Governo Federal regulamentou os procedimentos para demarcação das terras ocupadas por povos remanescentes quilombolas, por intermédio do Decreto nº 4.887/2003. Segundo a redação do Art. 2:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas,

¹ Cunhado mais fortemente na obra *Casa Grande e Senzala* (2006), do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, o termo indica que, no Brasil, todas as etnias vivem sob em estado de igualdade jurídica, o que oculta as desigualdades abissais entre negros e não-negros na história nacional. Entre outros temas, Freyre aborda, ainda, um universo de relações sociais de intensa proximidade entre brancos e negros nas Casas Grandes, que para o autor apontava para a inexistência do racismo no país.

com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

O quadro até aqui ilustrado permite-nos qualificar positivamente os efeitos da Constituição na definição de políticas públicas que ajudem a transpor o apagamento da história e memória das comunidades afro-brasileiras. Apesar disso, acreditamos que os movimentos sociais e toda a sociedade civil organizada precisam estar vigilantes e em permanente esforço para garantir a efetividade dos dispositivos legais, o que passa, conforme Souza (2012, p. 119), “pelo investimento na construção de uma cidadania democrática”. O panorama atual ainda anuncia um quadro de paralisia que, em grande medida, mantém os povos de origem quilombola subalternizados. Uma amostra disso reside no dado de que, entre os/as estudantes da RFEPCT que informaram sua autodeclaração racial, apenas 10,85% se autodeclararam pretos, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020), o que nos leva a inferir o baixo acesso dos quilombolas aos níveis mais elevados de ensino. Mais problemático ainda é pensar que a informação fidedigna não pode ser aferida, uma vez o verbete "quilombola" não consta nas opções de *Classificação Racial*, de acordo com o site da PNL. Até hoje, inclusive, as populações quilombolas não foram incluídas nos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que denota o tamanho dos desafios a serem vencidos para a garantia dos direitos dos grupos sociais em questão.

Concordando com Djamila Ribeiro (2019), reconhecemos o papel transformador que a educação pode ter para a alteração dos padrões de racismo e desigualdade social. A partir de 2003, as instâncias políticas do país constroem políticas públicas educacionais que nos possibilitam ressignificar o lugar do negro na história e cultura brasileiras, com base em práticas educativas antirracistas. Um ponto de inflexão nos embates em torno da valorização da cultura, memória e identidade dos povos negros ocorre com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Modificada cinco anos depois pela Lei nº 11.645/2008 para comportar a história e cultura indígena, o dispositivo legal enfatiza a educação como instrumento em favor do encerramento da invisibilização da temática negra nos currículos da Educação Básica, marcados por uma abordagem hegemonicamente eurocêntrica e racista, que apagou a relevância do negro na formação brasileira. A Lei nº 10.639/2003, portanto, principia um conjunto de orientações do Estado brasileiro para a institucionalização de políticas públicas educacionais que retirem as populações afro-brasileiras e africanas do histórico enredo de subalternidade.

Destarte, a introdução da história e cultura dessas populações, no rigor da lei, deve deixar de depender de esforços pontuais e individuais dos professores, para compor os currículos e, conseqüentemente, os materiais didáticos que dão suporte às práticas educativas desenvolvidas na Educação Básica. Reforçando essa necessidade, o Ministério da Educação aprovou, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), assumindo sua perspectiva de inclusão, na qual propõe:

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10).

Estruturadas em três grandes concepções, a saber: *consciência política e história da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos, e ações de combate ao racismo e a discriminações*, as DCNERER voltam-se para o reconhecimento das contribuições que a multiétnicidade confere à história e cultura nacionais. Dispondo-se a garantir o respeito aos costumes, ideias e cultura das populações negras, as DCNERER contestam as premissas da educação unilateral, que historicamente prestou-se ao trabalho de inculcação moral, vertendo-se numa formação anti-emancipatória.

Na esteiras das discussões em torno de políticas afirmativas e reparativas, em 2012, o Ministério da Educação define as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, propondo o refinamento curricular sobre a história e cultura quilombola e problematizando o processo de silenciamento que sobrelevou historicamente a memória eurocêntrica (HAERTER; BARBOSA JÚNIOR; DUARTE, 2014).

O *corpus* jurídico apresentado até aqui nos oportuniza pensar a educação como campo para a democratização das relações sociais. Sem embargo, o panorama atual nos impele à atuação vigilante e crítica. A recém-criada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) causa preocupação pelo modo fragmentado e parcelizado que aborda os aspectos históricos relacionados às comunidades afro-brasileiras e africanas, sobremaneira valorizando as narrativas eurocêntricas. Nesse sentido, os profissionais da educação precisam estar atentos para cobrar o cumprimento dos dispositivos legais, desnudando as motivações para um currículo oficial que serviu, no curso da história, à manutenção de privilégios ligados a uma elite predominantemente branca.

A despeito da aprovação do referido conjunto de leis, há um longo caminho a ser percorrido na garantia da efetiva inclusão da temática. Os dados apresentados mais adiante, atestam os limites da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, demonstrando a ausência de fiscalização do cumprimento legal bem como a incipiência da temática nos materiais didáticos, dificultando ao docente propiciar um debate qualificado acerca da temática. Para vencer tais barreiras, as possibilidades de trabalho pedagógico com um currículo que se ancore na inclusão e valorização da história e memória quilombola levam-nos a ressignificar as práticas educativas, abrindo caminhos para a promoção de cidadania aos povos de origem africana.

Para atender a essas premissas, o currículo precisa transcender o compromisso histórico de formar força de trabalho para o atendimento das demandas do sistema capitalista, configurando-se como possibilidade para a reconstrução do lugar quilombola na memória coletiva nacional. Assim, a formação integrada, politécnica e *omnilateral* pode constituir-se numa ponte para uma sociedade democrática, justa e igualitária. Na persecução da formação integrada, o *currículo integrado* desponta como requisito essencial.

No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, o verbo *integrar* significa tornar inteiro, tornar-se parte de um conjunto ou de um grupo; incluir, incorporar. Trazido para o campo curricular, o verbo representa a possibilidade de remodelar a prática fragmentada, compartimentalizada e mecanicista que, ao longo dos últimos séculos, condenou as práticas educativas a uma espécie de ferramenta de (con)formação dos sujeitos à sua inserção na vida produtiva. Nessa perspectiva, o currículo transpassa

a tradição que concebe o conhecimento esfacelado e os sujeitos como parciais, compreendendo o trabalho pedagógico como um todo, relacionado aos conceitos de formação integrada, politécnica e *omnilateral*, aos quais aludimos anteriormente. Sob esse enfoque, o conceito de currículo integrado recusa a formação isolada de educandos parciais, pretendendo:

Desenvolver uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. (SANTOMÉ, 1998, p. 27).

O conceito de currículo integrado é depositário dos estudos de Bernstein (1996), nos quais o sociólogo inglês critica as práticas pedagógicas fragmentadas. O *currículo coleção*, caracterizado pela separação do conhecimento em disciplinas sob rígido sistema de classificação, concebido em frações, é o ponto de partida crítico para Bernstein propor uma outra organização curricular. Nela, o autor articula o contexto social dos/das estudantes com seus interesses e demandas, procurando integrar os conhecimentos. Nessa acepção, as áreas fronteiriças dos conhecimentos separados em disciplinas passam a ser menos perceptíveis, uma vez que os saberes misturam-se e integram-se (BERNSTEIN, 1996).

Disseminados a partir do projeto de formação integrada em contraponto à formação como instrumentalização para a vida produtiva, os postulados do currículo integrado sinalizam ineditismo nas práticas pedagógicas da EPT. Assim, não engloba apenas fragmentos da realidade humana, especialmente acerca do trabalho em seu sentido histórico, mas também ciência e cultura, garantindo aos trabalhadores brasileiros o acesso a uma compreensão global do saber, porque, concordando com Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 39).

Assumindo a perspectiva de integração em todas as suas modalidades, a Educação Profissional e Tecnológica legitima uma proposta curricular que, fundamentada no trabalho como princípio educativo, valoriza o encadeamento do conhecimento. No Ensino Médio Integrado, modalidade sobre a qual recai nossa pesquisa, esse compromisso se fortalece, tendo em vista a vinculação entre os saberes teóricos e práticos, entre uma base comum e técnica. A aprendizagem, sob esse prisma, transcende o saber que adentra, para pensar o homem em todas as potencialidades, o sujeito multilateral, expresso na concepção *omnilateral* em Marx (1983).

Na construção do currículo integrado, cumpre-nos apresentar três conceitos fulcrais: trabalho, ciência e cultura. No primeiro deles, o *trabalho* assume-se como dimensão estruturante da vida do estudante, oportunidade de formação para o desvelamento do mundo, atento à sua função ontológica, que humaniza, em detrimento de sua função histórica, que sob as demandas capitalistas serve para uma formação especializada, que aliena. O conceito de *ciência* diz respeito ao acesso dos/das estudantes no que concerne aos saberes historicamente produzidos, como parte imprescindível à compreensão global da história. Com a *cultura*, compreendida como as normas e valores que orientam as relações humanas, desenvolvidas nos diversos estratos sociais, essenciais para a compreensão do conhecimento global, o currículo integrado adquire uma perfeita simbiose, materializando a formação integrada dos sujeitos (RAMOS, 2012). Apesar disso, a questão que se impõe é como garantir a efetivação de um currículo integrado com uma organização social dos conteúdos em disciplinas separadas, distanciadas, engradadas?

Para oferecer propostas à essa interrogação somos levados a problematizar os conceitos-chave por trás do vocábulo *transdisciplinaridade*, em voga no campo educacional contemporâneo. Nicolescu (2000, p.15) ressalta que "a transdisciplinaridade, como o prefixo trans indica (...) diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina". Para melhor compreender, Santos (2004, p. 111) explica que:

transdisciplinaridade diz respeito à dinâmica dos diferentes níveis de realidade. Para conhecê-la é preciso o conhecimento disciplinar, o que quer dizer que a própria pesquisa transdisciplinar se apóia na pesquisa disciplinar. No entanto, enfocada a partir da unidade do conhecimento. Portanto conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não são antagônicos, são complementares.

Isso implica afirmar que a garantia de um currículo integrado passa por práticas educativas transdisciplinares, centradas não somente na organização disciplinar do conhecimento, mas nos centros de interesse dos/das estudantes. Zabala (1998) enuncia seus métodos globalizados para, mesmo diante de uma imposição de organização curricular interdisciplinar, favorecer práticas transdisciplinares.

O currículo integrado insere-se, portanto, numa proposta maior, que visa transpor o desamparo de políticas públicas às classes trabalhadoras brasileiras. Tal concepção auxilia, no universo específico da nossa pesquisa, a materializar a inclusão e valorização da história quilombola no currículo, a partir da integração dos saberes históricos, científicos e culturais das populações afro-brasileiras ao currículo oficial do EMI. Desse modo, o projeto de currículo integrado precisa ser associado a outros conceitos, que se unem para superar a tradição educacional que, historicamente, serviu à lógica das relações capitalistas para reproduzir as desigualdades (APPLE, 2001). Compreendemos, ainda, que nossa contribuição precisa superar o campo das ideias e demarcar seu lugar na construção de relações democráticas na educação.

Na passagem para uma educação inclusiva, de caráter antirracista, os trabalhos no campo da *memória social* configuram-se como potenciais recursos para a desnaturalização do racismo. Concordando com Munanga (2015), entendemos a integração dos conjuntos culturais de grupos socialmente marginalizados, a exemplo dos quilombolas, ao patrimônio cultural nacional, como uma medida que urge, em direção à emancipação dessas populações, alijadas da sociedade brasileira desde o período colonial.

Nesse sentido, o fim da supremacia positivista no campo científico oportunizou a adoção de novas fontes de pesquisa, validando, entre essas, a utilização da oralidade, o que reconfigurou as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. O desenvolvimento da História Oral, enquanto metodologia de pesquisa, criou novos horizontes para o trabalho com a reconstrução da memória, possibilitando narrativas mais humanizadas:

O novo equilíbrio quanto ao conteúdo da história e às fontes de sua evidência alterará seu julgamento e, assim, finalmente, sua mensagem como mito público. Descobriremos no passado um conjunto diferente de heróis: gente comum, tanto quanto líderes: mulheres, tanto quanto homens; negros, tanto quanto brancos.(THOMPSON, 1992, p. 335).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) projetam o currículo como canal de colaboração para a democratização das relações sociais, partindo de uma premissa denunciativa, que desvele as estratégias utilizadas para manter o panorama da desigualdade social e concentração de renda, que interessa aos que comandam. Corroboramos tais autores e compreendemos a amplitude da educação na edificação de um projeto ético-político que concorra para a transposição do quadro de exclusão, discriminação e fragmentação das sujeitos remanescentes quilombolas, que ainda hoje enfrentam resistência para acessar direitos legais. O currículo, influenciado pela memória, assume uma perspectiva de corrigir o passado, indo ao encontro da afirmação de Ricoeur (2007, p. 101): "o dever de memória é o dever de fazer justiça, pela lembrança, a um outro que não o si".

A memória tem a capacidade de auxiliar na elaboração de um currículo inclusivo, assumindo uma perspectiva antirracista. Cumpre-nos ressaltar que nossa defesa por uma relação de retroalimentação entre currículo e memória, na direção de uma reescrita da história dos quilombolas, ressignificada a partir da reconstrução das memórias, fundamenta-se nos pressupostos de Maurice Halbwachs (2006), que ampliou os estudos mnemônicos ao apresentar uma concepção sociológica das lembranças, considerando as memórias individuais inseridas num conjunto maior, a memória coletiva. Assim,

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2006, p. 30).

O trabalho com as memórias sociais somente logra êxito num contexto em que as tradições orais ultrapassem a noção de inferioridade na relação com os testemunhos escritos. Nesse sentido, cumpre ressaltar a relevância da oralidade para as sociedades africanas, atuando como mecanismo de preservação da identidade, cultura e história negras, passadas de geração a geração. Valendo-nos de Halbwachs (2006) e de sua defesa da continuidade histórica do modo de vida de grupos sociais, compreendemos que essa tradição africana mantém-se na população afro-brasileira. Assim, nenhuma tentativa de reconstruir memórias de povos africanos e de seus

descendentes produzirá efeitos se desconsiderar a palavra como ponto de partida, como evidencia Hampaté Bá (2010, p. 167):

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África.

Entretanto, a transformação da oralidade em fonte histórica exigiu uma organização metodológica, com o objetivo de validar cientificamente o encontro entre entrevistador e entrevistado, envolvidos numa miríade de subjetividades. Portelli (1996, p. 9) apresenta a História Oral como um caminho de possibilidades, construída sob a presença subjetiva dos atores envolvidos no processo de escuta, "mas também com a realidade objetiva dos fatos". Observando tal rigor, a metodologia da História Oral surge no campo acadêmico como um veículo capaz de reconstruir as memórias coletivas e torná-las representativas diante da produção de esquecimentos. Nesse sentido, Alberti (1989, p. 52) apresenta-a como um método de pesquisa "que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo".

Desse modo, o trabalho duplo entre memória e História Oral pode colaborar para reverter o apagamento da história e cultura das comunidades de resistência, sobretudo na atualidade, na qual essas populações continuam resistindo para sobreviver. A relevância da obra de Halbwachs (2006) incide, ainda, sobre a concepção de passado, entendido, nesse caso, como uma relação de continuidade com o presente. O currículo enriquecido com as experiências de *memórias sociais* de comunidades quilombolas viabiliza um outro olhar histórico, contado pelo lugar de fala de quem vive as agruras do racismo e da exclusão social, e resiste às manipulações do jogo desigual imposto aos descendentes de africanos. Em uma obra² que marcou os estudos mnemônicos no Brasil, Bosi (1994) realça o potencial de um trabalho de rememoração que aproxima presente e passado.

² Em *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*, lançado pela primeira vez em 1979, Éclea Bosi promove uma densa reflexão a partir de entrevistas concedidas por 7 idosos, com o aporte da metodologia da História Oral.

Com o aporte da reconstrução das memórias, as histórias subalternizadas, escamoteadas pelos que detêm o poder para manter o silenciamento de grupos sociais fragilizados, vêm à tona. Mais que isso: elas permitem que os educadores questionem os projetos de esquecimento de histórias que ainda resistem e estão vivas nas realidades das comunidades remanescentes quilombolas. O desafio é manter tais histórias vivas, mesmo diante das tentativas de produção de esquecimento. Sob esse ângulo, a memória é, sobretudo, trabalho:

A história não é todo o passado e também não é tudo que resta do passado. Ou, por assim dizer, ao lado de uma história escrita há uma história viva, na qual se pode encontrar novamente um grande número dessas correntes antigas que desapareceram apenas em aparência. (HALBWACHS, 2006, p. 86).

A potência do trabalho mnemônico em defesa da preservação da identidade e memória coletiva de grupos pode ser comprovada em pesquisas como a elaborada pelo projeto Memórias do Cativo, do Laboratório de História Oral e Imagem (LAHOI) da Universidade Federal Fluminense. Hebe Mattos (2006) destaca que, embora não fosse objetivo do projeto, ao longo da realização de entrevistas com descendentes de escravizados das antigas zonas cafeeiras do Sudeste, várias comunidades passaram a se reconhecer como remanescentes quilombolas, à luz da previsão do texto constitucional. Nesse ínterim, emergiram "os aspectos simbólicos da memória familiar da escravidão que mais se destacam nas narrativas, elaboradas e reelaboradas em função de relações tecidas no tempo presente, como em todo trabalho de produção de memória coletiva" (MATTOS, 2006, p. 109). O itinerário de Hebe Mattos³ aponta, ainda, para uma outra via dos estudos mnemônicos, que voltaram-se para a compreensão coletiva a partir das trajetórias individuais.

Na busca pela garantia de visibilização dos grupos remanescentes quilombolas, a escola deve tornar-se lugar comum no processo de inclusão. Nessa construção ética, as noções de currículo como campo de poder, presentes em Apple (2001) se impõem, especialmente na defesa de reparações históricas a grupos excluídos. Desse modo, o autor norte-americano explicita a função social dos currículos e a quem servem. Além disso, comprova como a seleção dos conteúdos

³ Para ampliar os estudos de trajetória individual, acessar *Os Combates da Memória: escravidão e liberdade nos arquivos orais de descendentes de escravos brasileiros e Remanescentes das comunidades dos quilombos: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil*, ambas produções de Hebe Mattos, professora e pesquisadora da Universidade Federal Fluminense (UFF).

que compõem o currículo confere poder aos que dominam e mantém a submissão aos dominados.

Interpretando o currículo como uma arma de poder, Apple (2001) denuncia as estratégias da lógica neoliberal empreendidas para impedir que a escola promova a prática de igualdade e de liberdade. Apesar de indicar limites graves para essa efetivação, Apple (2001) anuncia o currículo como possibilidade transgressora, capaz de imprimir novos sentidos e significados para a inclusão de grupos subalternizados no universo escolar. Implementar um currículo que se pretenda, de fato, antirracista, exige compromisso e luta dos educadores, quais sejam fundamentadas numa concepção crítica e reflexiva, especialmente em tempos de ameaças autoritárias. Para combater os desmandos do autoritarismo, Apple (2015, p. 637) advoga uma atuação de contestação para com “honestidade e autocrítica”.

Lançamos luz, ainda, sobre um conceito historiográfico que se vincula diretamente à proposta de findar a invisibilização dos grupos quilombolas: o da História Social inglesa⁴. Liderada pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson⁵ (1998), a concepção privilegia as narrativas históricas vividas e experienciadas por pessoas comuns, comumente silenciadas nos discursos oficiais e nos currículos. Destarte, esse viés historiográfico ajuda-nos a pensar o campo curricular como medida antirracista, posto que sinaliza um protagonismo popular, que pode ser expresso na valorização das memórias quilombolas, porque

[...] não se devem mais julgar as formas de resistência e de poder por meio de um critério universal; é preciso resgatar as diversas formas de resistência uma vez que ajudam a questionar mecanismos de dominação que vigoram até atualidade e ainda são considerados naturais. (RAMOS, 2015, p. 417).

Pollak (1989) ajuda-nos a refletir sobre a superação da exclusão das comunidades quilombolas quando destaca o caráter móvel do esquecimento. Para o autor, a resistência dos grupos fragilizados reside nas conexões desenvolvidas no interior dessas relações sociais, que virão à tona em forma de lembranças, o que pode contestar os discursos oficiais. Delineamos, portanto, um quadro de ricas

⁴ Corrente historiográfica que trouxe uma renovação teórico-metodológica, considerando as trajetórias populares para a escrita histórica, a partir de estudiosos como Christopher Hill, Eric Hobsbawm, Perry Anderson e Edward Palmer Thompson.

⁵ Considerado o maior historiador inglês do século XX, revolucionou a historiografia social inglesa, introduzindo o conceito de *história vista de baixo*, através do qual atribui protagonismo a classes dominadas e excluídas, como camponeses, operários e pessoas comuns.

possibilidades, que nos permite materializar uma educação antirracista a partir de um currículo inclusivo, alimentado pelas memórias dos excluídos.

Eric J. Hobsbawm (2016), em uma de suas obras mais recentes, recorre a E. P. Thompson (1998) para fortalecer o conceito de uma história popular como recurso que concede voz a grupos silenciados. De fato, acreditamos que sua defesa de transformar pessoas *ordinárias* em *extraordinárias*, do ponto de vista histórico, contribui para a construção de práticas educativas antirracistas, nas quais o currículo assume uma função humanista e promove cidadania, democracia e justiça social.

2.3 A utilização dos recursos didáticos audiovisuais na perspectiva de educação crítica em Paulo Freire

Historicamente, a ciência ocupou-se do campo educacional a fim de ofertar soluções para os conflitos e insucessos que permeiam o ambiente escolar, em grande monta, resultado das transformações geradas pela modernidade, mormente no atendimento do sistema capitalista de produção. Nessa direção, os comportamentos observáveis e a pretensa objetividade marcantes na teoria behaviorista reverberaram nas práticas educativas em fins das décadas de 60 e 70.

Os estudos de Skinner, centrados no controle comportamental, em última instância, sustentavam-se no atendimento da demanda da expansão capitalista, que requeria o domínio de técnicas capazes de responder ao crescimento industrial e tecnológico. Bastante sintomático, portanto, que os processos presentes na mente dos/das estudantes não ocupassem a abordagem estímulo-resposta e recusassem ao aprendiz seu lugar na aprendizagem (MOREIRA, 2011).

O rigor metodológico e a verdade objetiva do positivismo, edificados sobre a noção rígida de uma ciência concretizada na verificabilidade dos fatos e fenômenos, passam a padecer de questionamentos, sobretudo oriundos de correntes pós-modernas, que aludem ao fato de que os processos humanos complexificados não cabem em verdades absolutas (FROTA, 2012). A contestação das rígidas noções científicas do positivismo conduz o behaviorismo ao descrédito e ocasiona a difusão de teorias educacionais que, de um lado, refutam o ato de educar como instrumentalização para o mercado de trabalho, e, de outro, denegam o processo de ensino e aprendizagem desconectado dos interesses de quem aprende.

Ao mesmo tempo em que Chalort (2013) identifica as décadas de 60 e 70 como o período histórico no qual os governos compreendem a educação como caminho para o desenvolvimento econômico, Moreira (2011) associa o período ao advento das teorias sociocognitivas, que questionam o *status quo* à medida que sobrelevam a intervenção dos fatores sociais e culturais na aprendizagem. Tais concepções pedagógicas valorizam as interações grupais e cooperativas, e sublinham o aprendiz como um dos pólos na relação com o saber.

Nas relações tecidas sob a égide de um mundo interligado pela globalização, a escola passa a traduzir os anseios em torno da empregabilidade e recai nas lógicas desiguais do neoliberalismo, que ao encontrarem ampla aceitação na sociedade civil, reverberam nos sentidos e significados da instituição escolar.

Nesse contexto histórico, os estudos de Paulo Freire figuram como antítese das teorias educacionais tradicionais e de seu pacto com a mercantilização do ensino alienante. Embora suas primeiras obras datem de décadas anteriores, é no curso dos anos 70 e 80 que Freire enraiza suas ideias no Brasil e no mundo. Importa-nos considerar que os pressupostos freirianos propagam-se em terras tupiniquins na esteira da Ditadura Civil-Militar, que o levou ao exílio, em que pese a proximidade de suas premissas com os princípios socialistas. Cumpre ressaltar, ainda, que a desaprovação do governo brasileiro ao ideário pedagógico freiriano fez-se a fim de inserir o país na reestruturação mundial capitalista, consoante seu papel marginal e periférico, alienando os aprendizes com base no discurso educativo raso, que se sustentou nos termos eficiência e eficácia, e na defesa das novas tecnologias (OLIVEIRA, 2003).

A Pedagogia da Conscientização em Freire, ao acenar com uma proposta democrática, representou um risco aos tempos sombrios da ditadura, porque "Freire propõe [...] uma educação enquanto prática democrática de liberdade e que assenta na utilização de um método activo, fundamentada no diálogo, na crítica e na formação do julgamento" (BERTRAND, 2001, p. 160).

Da imputação de subversividade, atribuída pela Ditadura Civil-Militar, à apreciação positiva pela comunidade científica internacional, a pedagogia de Paulo Freire inspirou a emergência de novas teorias. Nessa perspectiva de educação crítica, Ira Shor utiliza-se da sua parceria com Paulo Freire para elaborar sua pedagogia de libertação, que no bojo da expansão global e neoliberal dos anos 90 reverbera na América e Europa, com seus postulados em defesa da formação de sujeitos críticos,

autônomos e criativos, para o empoderamento (BERTRAND, 2001). As marcas do legado de Freire resplandecem na atualidade, renegada por governos que flertam com práticas antidemocráticas e que orientam suas políticas cimentadas na divinização da economia e no negacionismo científico.

Ao retomar Charlot (2013) entendemos que, apesar dos limites da lógica neoliberal, a difusão de informações pela globalização abre possibilidades para práticas progressistas no campo educacional, em direção à autonomia, desde que não sirvam à lógica do sistema e passem a defender uma educação autônoma, resguardada em Freire (1987), que utilize as novas tecnologias em favor de uma aprendizagem livre e cidadã.

O prestígio da Pedagogia da Conscientização reverbera, também, na Pedagogia Crítica. Se de um lado Giroux denuncia os mecanismos de reprodução dominante, do outro Freire indica os caminhos para a superação das desigualdades. Nessa análise, compreendemos que, apesar do reconhecido vazio metodológico e de sua confissão como uma concepção filosófica, a Pedagogia Crítica pode, em conjunto com Freire, auxiliar no desvelamento dos mecanismos produtores das desigualdades que se multiplicam no neoliberalismo (BERTRAND, 2001). Reconhecer o papel da escola nessa lógica é, pois, o passo inicial para a implantação de um modelo que atravesse a histórica prática excludente, o que importa diretamente a nossa pesquisa, à medida que se reveste de um caráter comprometido com a transformação social, notadamente com a visibilidade das comunidades remanescentes quilombolas.

Num mundo que define suas políticas no campo educacional a partir da lógica do lucro, dos números e das cifras, as contribuições das teorias sociais simbolizam um aporte expressivo à prática docente, se se assume como intento a travessia para a uma sociedade menos desigual. Neste sentido, em vez de se filiarem à educação alienante e mercantil, com uma *práxis* que aproxime a aprendizagem ao contexto social no qual os alunos estão inseridos, os docentes realçam o projeto de formação integrada, para qual o trabalho pedagógico com o uso diverso das novas tecnologias pode problematizar os mecanismos reprodutores do silenciamento e exclusão da história e memória quilombola no currículo do Ensino Médio Integrado.

Dentre uma plêiade de recursos didáticos à disposição dos/das docentes, compreendemos o trabalho pedagógico com a linguagem áudio-imagética como possibilidade que pode ir ao encontro da fundação de uma sociedade que inclua, reconheça e valorize as contribuições africanas e afro-brasileiras na história nacional.

Ao anuir com o pensamento de Paulo Freire (1987) quando este afirma que “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (FREIRE, 1987, p. 19), concebemos que os recursos audiovisuais reúnem potencialidades na luta pela visibilidade das comunidades remanescentes quilombolas, ao salvaguardar sua história e memória, que, passados mais de um século pós-abolição da escravidão, ainda mantêm-se silenciadas.

Charlot (2013) dialoga com Freire quando legitima uma função social progressista e cidadã necessária à instituição escolar:

No Brasil, a comunidade foi, historicamente, lugar de resistência à colonização (os índios), à estrutura escravista (os quilombos), às várias formas de dominação, exploração e desvalorização e espaço de auto-organização dos migrantes. A comunidade é lugar de resistência, de memória, de dignidade. Sendo assim, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade. Vinculada à comunidade, a escola é “nossa” escola e não “a escola deles”, dos dominantes. Essa ligação é legítima, também, do ponto de vista pedagógico. (CHARLOT, 2013, p. 43).

Em direção à formação do aprendiz como ser pensante e, sobretudo, atuante na dinâmica social, entendemos que a produção de vídeos educativos, com o aporte das memórias de comunidades remanescentes, pode abrir novos caminhos para a inserção da história e memória quilombola nas escolas da Educação Básica. Mas não somente. O contato do estudante com as películas audiovisuais podem ensejar um deslocamento da hierarquização professor-aluno, favorecendo a autonomia estudantil e flexibilizando a aprendizagem.

Sob a ótica de Freire (1987), tais recursos oportunizam, ainda, a vinculação entre a instituição escolar e a realidade vivida em contexto real, respeitando um dos preceitos basilares da Pedagogia da Conscientização de Paulo Freire. Conhecer a realidade quilombola “por dentro”, nesse caso, é o passo inicial para ação transformadora, porque “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (FREIRE, 1987, p. 23).

A luta contra a violência de natureza étnico-racial não pode ser assumida apenas pelas maiores vítimas das práticas excludentes. Nesse contexto, compreendemos que os recursos audiovisuais contribuem para estender essa missão a toda sociedade, considerando a escola como ente significativo na promoção da humanização, contestando a manutenção da exploração dominante sobre as comunidades

supracitadas. Assumindo esse ofício, os recursos audiovisuais compartilham do caráter subversivo de Freire (1987), podendo questionar e refletir sobre a negação da história afro-brasileira nos currículos do EMI, colaborando para a construção de uma nova forma de organização social. Contrariar a lógica da opressão é, ainda, retomando Freire (1987), um ato de liberdade. Sob essa ótica, a educação deve servir à socialização dos saberes historicamente excluídos e comunicar as intenções autênticas dos remanescentes quilombolas, no afã de recusar a função histórica de reproduzir as prescrições dos que dominam. De espectadora indiferente a educação precisa passar a ser ativa na luta pela igualdade, dando voz aos silenciados (FREIRE, 1987).

Atualizando o debate freiriano, a ativista negra norte-americana bell hooks reflete a educação como prática da liberdade em sua obra *Ensinando a transgredir* (2013). Destinando uma das seções à Freire, Hooks (2013) realiza um diagnóstico acerca da educação norte-americana que pode, em muito, refletir as questões educacionais nacionais. Nesse sentido, reconhece a grave crise educacional e conclama os educadores a assumirem seu lugar no debate da pedagogia crítica. Assim, para Hooks (2013, p. 23), “os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento”.

Compreendendo a educação na perspectiva antirracista, feminista e transgressora, Hooks (2013) valoriza a cognição, sem deixar de lado o interesse estudantil; aprecia a relevância do currículo, mas destaca a mudança de atitudes racistas como via de transformação; como Freire (1987), compreende a retroalimentação entre teoria e prática como condição essencial para a ação libertária. E sobre precisamente essa necessidade, Hooks (2013, p. 45) lança uma dura crítica à academia, apontada pela autora como parte importante na garantia de justiça e democracia, na perspectiva antidiscriminatória:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologia, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias - que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta.

Apesar do reconhecimento dos limites da academia, Hooks (2013) busca em Freire (1987) a motivação para seguir acreditando na educação que transforma, liberta; numa pedagogia do outro, da escuta, da tolerância, da diversidade e do amor. E ao reconhecer a sala de aula como um espaço atravessado por uma dualidade ora reprodutora, ora transformadora, a autora lança luz sobre a esperança, num momento em que pensar o contraditório, as minorias e os excluídos tem se constituído um grande desafio no Brasil:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p. 273).

No campo das disputas pela valorização da temática africana e afro-brasileira, o Ifal tem dado alguns passos importantes. Por intermédio da Resolução nº 29/CS, de 19 de dezembro de 2008, a entidade aprovou a institucionalização do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), um mecanismo que se soma no embate pelo enaltecimento da história e cultura quilombola. O NEABI dispõe-se a reunir toda a comunidade escolar - incluindo as equipes multidisciplinares compostas por assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, entre outros - para pensar ações que sensibilizem estudantes, famílias, professores/as e comunidade externa, no sentido de desconstruir estigmas e preconceitos. Embora não se pretenda aprofundar aqui a atuação dos núcleos, destacamos que as iniciativas postas em prática vêm produzindo movimentos antirracistas destacados. A atuação dos NEABI's, distribuídos localmente em cada um dos 16 campi do Ifal, coaduna-se com as conjecturas de Paulo Freire, inclusive quando valorizam em sua composição a presença de estudantes, o que reforça o protagonismo estudantil a partir da formação para a democracia, cidadania e autonomia, e garante o reconhecimento dos aprendizes autores de sua própria história.

Na busca pela superação da educação como instrumento de memorização, cujo sujeito da ação é o/a professor/a, a utilização do audiovisual figura como possibilidade para uma formação integrada, na qual o estudante seja considerado em todas as suas

dimensões: autônoma, cidadã, ativa e criativa. Percebe-se, aqui, uma intersecção entre as noções de Freire e a missão dos Institutos Federais, qual seja a promoção de educação politécnica, integral e *omnilateral*. A perspectiva da emancipação segue a ser um desafio, uma necessidade revolucionária.

Ao assentir com os estudos de Freire, preconizamos o trabalho pedagógico com o audiovisual como capaz de suscitar nos educandos a inquietação que leva ao saber para além da memorização, o que retoma uma das palavras mote em sua *Pedagogia do Oprimido* (1987): reinvenção. Reinvenção manifestada na diversidade de recursos, discursos, pensamentos, distante de fórmulas mágicas. E precisamente por considerar o audiovisual como ferramenta útil à reinvenção da prática tradicional, na qual os recursos escritos adquirem soberania sobre os demais, o vídeo educativo não encerra a temática quilombola, colocando-a como verdade absoluta. Ao contrário, surge como parte de um trabalho que deve envolver outras fontes históricas e materiais didáticos, a fim de compor um quadro que qualifique o debate. Nessa perspectiva, pode ser peça expressiva para fomentar nos/nas discentes a ânsia pelo *saber mais* a respeito da temática quilombola, de perscrutar o contexto real, de intervir no problema: requisitos vitais para o ato de ensinar apoiado na adoção da pesquisa como princípio pedagógico.

O contato direto entre o aluno e o documento audiovisual quebra evidentemente toda uma tradição pedagógica que exige que o professor se interponha constantemente, divida, interprete, controle. Acusou-se muitas vezes o filme ou a transmissão televisionada de faltar plasticidade, de flexibilidade no tempo. Pode-se, no entanto, tirar muita coisa dessa aparente rigidez. (PLANQUE, 1974, p. 12).

Charlot (2013) correlaciona o que chama de “quebrar a reprodução” à necessidade mudar à sociedade, notadamente a partir da conscientização, que, como se vê em Freire, é condição necessária à transformação social (CHARLOT, 2013). Problematizar o lugar da memória quilombola na história brasileira, revelar os mecanismos produtores da exclusão social e propiciar um discurso histórico a partir das vozes silenciadas, com base no currículo oculto, é, portanto, recusar a educação bancária. Ao repelir seu caráter adaptativo de manutenção da opressão social e de rejeição ao poder consciencializador das práticas educativas, tais recursos audiovisuais assumem uma missão humanista.

Diante das contribuições que o trabalho pedagógico com o audiovisual pode dar à formação crítica e antirracista, recorremos ao legado de Paulo Freire para ofertar à sociedade brasileira um vídeo educativo que reconstrói as memórias quilombolas. Ao nosso ver, essa iniciativa carrega uma expressividade para o momento histórico atual, no qual a existência das minorias, como os quilombolas, tem sido estigmatizadas. Nesse sentido, concordamos com Nogueira (2020, p. 14) que, atualmente, “[...] estigmatiza-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e deixar de fora de um grupo considerado normal e de prestígio”. Destacamos, portanto, que o vídeo educativo, como recurso didático problematizador, enraiza-se na transformação do *status quo* e reveste-se de caráter revolucionário, à medida que se dispõe a ressignificar o lugar quilombola na história e memória brasileira, sob a égide da humanização e com base numa compreensão histórica que privilegia as narrativas silenciadas nos discursos oficiais.

2.4 Quilombos: o desafio de resistir nos tempos atuais

Entre os séculos XVI e XIX, atracaram nos portos brasileiros milhares de africanos, que atravessaram o Atlântico para abastecer o sistema colonial da América Portuguesa, caracterizado pelas grandes propriedades de terra, pela monocultura e, em sua face mais perversa, pelo trabalho compulsório, uma espécie de eufemismo para se referir ao vil processo de escravização. Subjugados, os escravizados conviveram com castigos físicos e maus-tratos de ordem psicológica, mas, sobretudo, compuseram a maior parte dos números “frios” dos mortos no Brasil Colônia, em nome da produtividade e do lucro.

Diante das condições ultrajantes às quais foram submetidos, elaboraram uma série de estratégias para sobreviver e resistir à barbárie da sociedade escravista, a exemplo de motins, insurreições, assassinatos e fugas. Essas reações à escravidão assumiram ora um caráter violento, ora negociável, ora manifestaram-se em formas de resistência cotidiana. Nessa direção, estudos como os de Reis e Silva (2005) destacam o acentuado processo de negociação entre escravizados africanos e grandes proprietários rurais, como recurso para sobrevivência e inserção frente aos rearranjos sociais. Castilho (2018, p. 244) realça esse universo de negociações que atravessou o escravismo brasileiro, sobretudo no período pós-abolição, no qual “o cativo também aparece na condição de sujeito histórico e possuidor de espaços de

autonomia”. Desse modo, em maior ou menor grau, esse conjunto de resistências foi minando o regime escravocrata.

Entre as expressivas manifestações de resistência dos escravizados, corporificaram-se as comunidades de fugitivos. Com organização política própria e base econômica caracterizada pela coletividade da produção, as comunidades quilombolas simbolizam um profícuo instrumento africano nos embates pela emancipação do povo negro. Embora as fugas tenham sido marcantes demonstrações das resistências de escravizados em toda América, o termo quilombo universaliza-se, notadamente, no Brasil:

A palavra quilombo - diz a ave balançando o corpo - é a incorporação à língua portuguesa de um termo africano que significa esconderijo. No Brasil se torna sinônimo de núcleo de escravos fugidos que procuram abrigo em locais de difícil acesso para neles construir padrões africanos de organização social. (GENNARI, 2008, p. 71-72 *apud* SOUZA, 2012).

Do ponto de vista oficial, o termo quilombo dizia respeito à “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Tal descrição era enunciada pelo Conselho Ultramarino, ao se reportar para a Corte Portuguesa. É essa definição, presente nos documentos oficiais, que marca o espaço do termo *quilombo* para os estudos das comunidades de resistência, ao menos até a década de 1970 (SCHMIDTT; TURATTI; CARVALHO, 2002). Assim, conforme recorda Silva (2013, p. 17), “quilombos e quilombolas foram interpretados pelos pesquisadores [...] como espaço singular da luta do povo negro pela liberdade”.

De fato, o crescimento populacional dos quilombos, cuja reprodução, lembra Gomes (2015), acontece também internamente, desafia a estrutura escravista e desencadeia na sociedade senhorial uma tentativa de contrarrevolução. Nessa perspectiva, as estratégias de sobrevivência dos quilombolas passam a ser combatidas, seja por intermédio da figura dos capitães do mato, seja por meio da destruição das “cidades” quilombolas. Se por um lado, as perseguições representavam um risco iminente à manutenção e ampliação das comunidades fugitivas, por outro provocaram outras ações de resistência, em direção à conquista da liberdade dos escravizados, conforme destaca Marques (2020, p. 245):

A hegemonia senhorial, que procurou exercer sua dominação combatendo quilombos, revoltas e fugas, restringindo alforrias e proibindo as práticas

culturais de matrizes africanas, deparou-se com uma forte e articulada resistência escrava, que também se configurou no campo da cultura. Reiventando suas identidades e desenvolvendo, dentro das possibilidades existentes, variadas estratégias para obter meios de subsistência e resistir à instituição escravista, a população africana e seus descendentes tiveram sempre a liberdade em seu horizonte.

Em parte do território atual de Alagoas, erigiu-se o mais emblemático dos quilombos, o de Palmares. Sua representação diz tanto sobre a luta negra em prol da liberdade que, ao menos à luz dos livros didáticos, Palmares tornou-se sinônimo de quilombo. Em alguma medida, essa generalização empobrece o debate acerca das centenas de comunidades de fugitivos que se propagaram pelo país, nas zonas rural e urbana, diminuídas nas narrativas que resumem a temática ao Quilombo dos Palmares. Por outro lado, tal fato nos auxilia a mensurar a importância da resistência palmarina “como um elemento dinâmico de desgaste das relações escravistas” (MOURA, 1993, p. 31). De fato, Palmares simboliza o maior abalo à estrutura escravocrata à nível regional, reverberando como modelo de resistência no resto do território brasileiro.

Desde o primeiro quartel do século XIX, a escravidão de africanos e afro-brasileiros tem intensificado seu processo de desgaste, em virtude do aprofundamento da relação de dependência brasileira ao capitalismo internacional. Nesse sentido, parece-nos imperativa a compreensão da incorporação da mão-de-obra escrava ao trabalho assalariado, um dos mais visíveis resultados desse movimento de recrudescimento do escravismo nacional. Assim, inicialmente, pontuamos que o recém inaugurado trabalho assalariado tomou nova forma, mas manteve o velho cenário: as grandes propriedades rurais, pelo menos nesse momento histórico, em que o Brasil ainda dependia majoritariamente da economia agro-exportadora. Gadelha (1989) realça a manutenção de parte da relação de mando e subserviência, marcante no escravismo, no novo jogo político-econômico, que reteve o poder nos depositários das *plantations*:

Neste processo histórico, que nos conduziu ao capitalismo, a reprodução da força de trabalho teve, necessariamente, que depender dos próprios trabalhadores. O que ressalta, igualmente, a forma competente e a modernidade da oligarquia brasileira que, no século XIX, executou a transição gradual das formas escravistas - susteio da grande propriedade - para outras relações de trabalho, mantendo o sistema latifundiário, característico de nossa estrutura agrária, até os dias atuais. (GADELHA, 1989, p. 155).

As transformações capitalistas do século XIX avançam sobre os países dependentes, instados a adequarem suas políticas ao jugo do eixo central do capital. Dentre a agenda de reformas, emerge como prioritária a questão da terra. Assim, a uma nova organização econômica equivaleria uma nova percepção na relação do proprietário com suas terras, como destaca Cavalcante (2005, p. 1):

A terra, nessa nova perspectiva, deveria transformar-se em uma valiosa mercadoria, capaz de gerar lucro, tanto por seu caráter específico quanto por sua capacidade de gerar outros bens. Procurava-se atribuir à terra um caráter mais comercial e não apenas um status social, como era característico da economia dos engenhos do Brasil colonial.

Nesse sentido, uma sucessão de acontecimentos pressionou o Estado brasileiro a regulamentar a questão da terra. Com o país predominantemente agrário, dependente da exportação do café e insistindo no trabalho escravo, a pressão da Inglaterra, no cenário internacional, pelo fim do tráfico negreiro, produziu ressonâncias no Brasil. Nessa perspectiva, destacamos a abolição do tráfico em terras brasileiras, amparado na Lei Eusébio de Queiroz, de 1850. Gadelha (1989) pontua que, entre as décadas de 1830 e 1850, mais de uma dúzia de decretos e leis visaram dar corpo ao projeto das elites agrárias. Assim, esse conjunto de iniciativas "refletia a preocupação de modernização das estruturas vigentes e, sobretudo, buscava garantir aos proprietários os instrumentos jurídicos necessários, que lhes resguardasse o direito de propriedade e monopólio do solo" (GADELHA, 1989, p. 157).

Cavalcanti (2005) observa uma substituição no valor de mercado: ao findar a monetização com os africanos e afro-brasileiros, a elite brasileira recebe como reparação o monopólio à terra. É nessa conjuntura que a Lei de Terras (1850) é promulgada, num esforço do Estado brasileiro em regulamentar a propriedade privada, atendendo e privilegiando a estrutura dominante nacional.

Desse modo, podemos compreender a lei como um primeiro esforço para obstaculizar o acesso das populações afro-brasileiras à posse da terra. Além de impedir que negros - escravos ou livres - pudessem ser donos de terras, a lei disponibilizou um conjunto de trabalhadores, destacados para dar fôlego ao desenvolvimento da produção cafeeira. Embora não seja objeto do nosso estudo aprofundar tais questões, observando as dimensões e limites de um Mestrado Profissional, indicamos a obra *O cativo da terra*, um clássico de José de Souza Martins (1979), como central para compreender a transição da mão-de-obra escrava

para a assalariada, no Brasil. Ancorado numa perspectiva marxista, Martins (1979) questiona o que, durante anos, foi ponto pacífico nos debates desse campo acadêmico: o fato de que o trabalho assalariado, no Brasil, nasce de um recrudescimento, de um esgotamento no escravismo brasileiro. Apresenta, portanto, um olhar cercado de ineditismo ao campo de estudos das Ciências Sociais, à medida que rompe com as percepções binárias que responsabilizam a crise do escravismo como responsável pelo surgimento do trabalho assalariado.

Ao destacar a Lei de Terras, ainda, como geradora de divisas ao Estado brasileiro, que ao cobrar um imposto sobre a terra oportunizou o financiamento da mão-de-obra estrangeira, Gadelha (1989) conclui que a emergência da regulamentação reside, em última instância, na garantia de trabalhadores que sustentassem o ritmo de lucros da atividade agrário-exportadora nacional.

Jacob Gorender (1992) problematiza os efeitos dessa substituição de mão-obra à brasileira para a população recém-liberta. Aponta o preconceito e o estigma da elite agrária como movimentos que alijam os africanos e afro-brasileiros da inclusão no trabalho das lavouras de café, reforçando que essa produção de exclusão chegava também nos setores industriais e de serviços. Nesse contexto de negação dos direitos civis mais básicos, o negro precisou empreender novas formas de produzir sentidos, desafiado a re-existir. Violentado pela escravidão e negligenciado no pós-abolição, viu-se forçado a:

procurar possibilidades que lhe dessem, ao menos, os meios de subsistência, muitos migraram para os quilombos, onde fixaram sua moradia e começaram a produzir seus alimentos e reproduzir seu modo de vida, resgatando o que lhes fora tirado ao longo do drástico período escravocrata. (AMORIM; TÁRREGA, 2019, p. 18).

Episódios históricos dessa envergadura podem ser considerados como definidores do lugar ocupado pelos descendentes de africanos no Brasil atual. As marcas de um passado escravizado, de condições subumanas e de exclusões produzidas e reproduzidas no pós-abolição, à revelia do que defendem os projetos humanistas de sociedade, seguem determinando a invisibilização negra no Brasil contemporâneo. Não obstante, desse deslocamento do africano - escravizado - como mercadoria para o negro - liberto - como negação de sua cidadania, emana um emaranhado de discussões, a exemplo do reconhecimento de dívida histórica com a

população negra, da necessidade de políticas afirmativas, da exigência de uma historiografia plural e contestatória, da busca perene por igualdade e justiça social.

O embate pela terra não findou e consta da agenda quilombola hodiernamente. Emancipadas com a Constituição de 1988, ao menos legalmente, as comunidades quilombolas foram desafiadas a remanescer num cenário de privação de direitos. Conservar sua cultura, história e identidade vem se configurando um desafio permanente, diante de reveses sistemáticos, que produziram ao longo da história um grave silenciamento às comunidades de resistência, tão relevantes para a construção da história brasileira. Na tentativa de preservar sua história, os afro-brasileiros mantêm a resistência no Brasil do século XXI, organizados em comunidades remanescentes quilombolas, que, para Gomes (2015, p. 7):

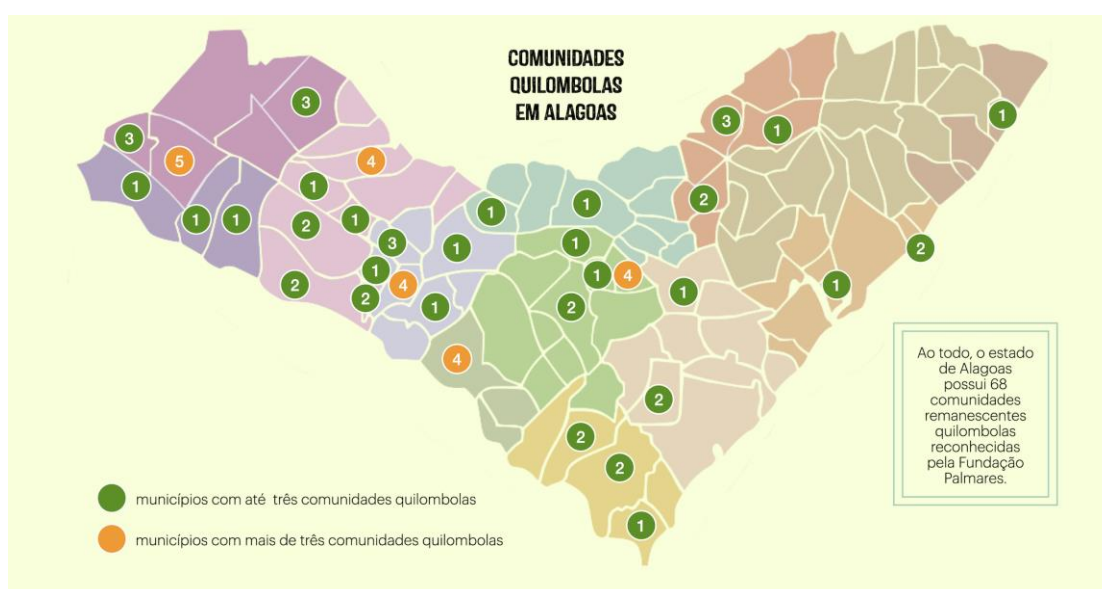
[...] são a continuidade de um processo mais longo da história da escravidão e das primeiras décadas da pós-emancipação, época em que inúmeras comunidades de fugitivos da escravidão [...], e depois aquelas com a migração dos libertos, se formaram. Não se trata de um passado imóvel, como aquilo que sobrou [...] de um passado remoto. As comunidades de fugitivos da escravidão produziram histórias complexas de ocupação agrária, criação de territórios, cultura material e imaterial.

Segundo Silva (2013), o novo conceito de *comunidade remanescente quilombola* representa uma ressignificação de possibilidades, deixando de servir exclusivamente à elucidação do processo de luta negra no Brasil, para comportar uma agenda de direitos civis e sociais destinados aos povos africanos e seus descendentes na Diáspora, reconhecidos pela manutenção da identidade e ancestralidade.

Apesar do reconhecimento constitucional à posse dos territórios, essa promessa parece seguir sob permanente ameaça, frente aos desejos de expansão capitalista, especialmente pelas pressões do agronegócio. A apresentação de propostas para revogar o Art. 68 da Constituição (1988), que garante o direito dos remanescentes à posse de suas terras, tanto no Congresso quanto no STF, é bastante representativa acerca do perigo vivido pelas comunidades quilombolas. Segundo dados da Fundação Palmares, foram emitidas 70 certificações de reconhecimento de comunidades quilombolas em 2019, sob a gestão do presidente Jair Bolsonaro, o menor número da série histórica, cuja média anual era 180 certificações. Dados que atestam a produção da invisibilidade das comunidades de resistência, vigente desde a escravidão, que segue marcando a existência quilombola nos tempos atuais.

A afirmação da identidade quilombola é mais um problema a ser enfrentado nos tempos atuais. Gomes destaca que (2015, p. 127) “a militância negra se apropriou do quilombo como representação política de luta contra a discriminação racial e valorização da cultura negra”. No interior dessas lutas, a ressignificação dos valores culturais quilombolas vem sendo defendida a partir do lugar privilegiado das memórias, para a construção de narrativas orais que valorizem essas populações. Sob essa perspectiva, as práticas educativas devem combater estigmas, preconceitos e racismo, num país que foi construído e consolidado sobre as contribuições dos povos afro-brasileiros e africanos.

Figura 2 - Distribuição das comunidades quilombolas em Alagoas



Fonte: Iteral, 2020. Elaborado pelo autor.

No estado em que se insurgiu a mais insubmissa e sólida comunidade quilombola da América Latina, subsistem 68 comunidades remanescentes, reconhecidas pela Fundação Palmares, de acordo com o sítio do Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas (Iteral). Mas, para além do reconhecimento desses territórios como comunidades remanescentes, o que sabemos a respeito dos quilombolas alagoanos? Há trabalhos acadêmicos destinados a reconstruir a história e memória dessas comunidades? Tais produções chegam ao ambiente escolar e auxiliam os/as professores/as da Educação Básica a reproduzirem práticas educativas antirracistas?

Para responder tais questões, visitamos o Catálogo de Teses & Dissertações (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (USP), três dos principais repositórios da produção acadêmica no Brasil. Os dados da nossa busca indicam escassez na produção científica destinada ao (re)conhecimento dos quilombolas no estado de Alagoas, tendo em vista que os resultados apontam a existência de 24 teses e dissertações, quando os termos pesquisados são “quilombolas” e “alagoas”. Dentre esse universo, a maioria das investigações referem-se às Ciências da Saúde, com pelo menos uma dezena de pesquisas, demonstrando o interesse multidisciplinar pela temática. Apesar desse cenário, alguns trabalhos permitem-nos observar questões relevantes acerca da realidade das comunidades remanescentes.

Em “Luta, suor e terra: Campesinato e etnicidade nas trajetórias do povo indígena Tingüi-Botó e comunidade quilombola Guaxinim (AL)”, Ana Laura Loureiro Ferreira (2016) aponta para as inter-conexões entre as realidades de uma comunidade indígena e outra quilombola, localizadas nos municípios alagoanos de Feira Grande e Cacimbinhas. Sua tese de doutorado, apresentada à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), situa as interfaces históricas e sociais entre indígenas e quilombolas, especialmente no Nordeste brasileiro, *lócus* em que tais grupos tiveram identidades construídas sobre o campesinato. Nesse sentido, a classificação/distinção entre grupos indígenas e quilombolas, tal qual acontece hoje, escamoteou-se no passado, sobretudo para atender aos interesses dominantes, com essas populações desapossadas de suas terras sendo nomeadas e reunidas no substantivo “indigentes”, de acordo com Arruti (1997). Essa problemática passa a sofrer questionamentos a partir da década de 1980, com as discussões em torno da democracia, num país que juntava os cacos pós-Ditadura Civil-Militar. Assim:

[...] o fenômeno atual que assistimos, do surgimento, resgate ou descoberta de comunidades remanescentes indígenas e de comunidades remanescentes de quilombo, corresponde à produção de novos sujeitos políticos, novas unidades de ação social, através de uma maximização da alteridades que, por um lado, subverte a indistinção de que falávamos e, por outro, intensifica a comparabilidade entre as duas situações. (ARRUTI, 1997, p. 20).

Assim, o povoamento das Alagoas é perpassado pela fusão entre negros e indígenas, que precisaram desenvolver uma série de táticas para sobreviver ante o mando senhorial. Ao analisar a comunidade remanescente quilombola Guaxinim,

localizada no município de Cacimbinhas, semiárido alagoano, Ferreira (2016) apresenta um quadro que pode caracterizar as vivências atuais de diversos grupos de resistência que remanescem no sertão de Alagoas. Nesse contexto, a autora traça um retrato em que a maior parte dos/das moradores/as da comunidade não dispõem de terras para a prática autônoma da agricultura e pecuária - duas das principais atividades econômicas quilombolas -, estando à mercê do trabalho assalariado nas fazendas da região. O impacto dessa problemática influencia no rotineiro processo de migração entre a população quilombola, forçada a deixar sua terra, sua ancestralidade e sua cultura para se aventurar em outros chãos, economicamente mais ativos. A migração é, sobretudo, uma das formas “modernas” que a população emprega para resistir, diante de políticas ultraliberais.

Ferreira (2016) ressalta também o protagonismo da terra e do trabalho para a identidade daquela comunidade remanescente quilombola. O faz, sobretudo, relacionando-os à essência do campesinato brasileiro, especialmente aquele que se organizou à margem das grandes propriedades de terra, características desde a monocultura da cana-de-açúcar no Brasil Colônia. A luta de outrora mantém-se na atualidade e esse campesinato, sob outras formas, segue a empenhar estratégias de resistência frente à hegemonia do agronegócio. Nesse sentido, o conceito de etnicidade, na autora, refere-se a uma espécie de porta de acesso dos quilombolas à integração ao conjunto da sociedade brasileira, valorizando as particularidades histórico-sociais da ruralidade nacional ou, por assim dizer, a etnicidade exerce uma “força contestadora do desenvolvimento excludente” (FERREIRA, 2016, p. 14).

A dissertação de Juliana Alves de Andrade (2008), apresentada à Universidade Federal da Paraíba, é mais um trabalho acadêmico que nos ajuda a compreender o lugar quilombola na contemporaneidade alagoana. Nesse esforço, recorreremos ao período crítico para as elites escravocratas de Alagoas, forçadas a assistir à desagregação do sistema colonial. O espaço da investigação da autora é a Zona da Mata, no período em que a historiografia nomeou de *colonial tardio*, e no qual a Andrade (2008) problematiza os diversos atores do território em questão, desde senhores de engenhos e a Coroa Portuguesa até homens livres. Assim, ao nosso estudo interessa entender as estratégias de resistência dos quilombolas empenhadas naquele cenário, entre fins do século XVIII e começo do século XIX.

No seu esforço investigativo, a autora diferencia as motivações de cada um desses atores sociais para a ocupação dos espaços e a produção de suas existências.

Nesse sentido, destaca que a elite rural, composta por grandes latifundiários e pela Corte Portuguesa, organizava-se em torno de garantir e ampliar seu domínio, seja por meio do lucro ou da ocupação de territórios. Assim como a população mais pobre, a existência dos quilombolas divergia radicalmente da estrutura senhorial: estava ligada essencialmente à subsistência, ao sustento, individual ou coletivo. Andrade (2008) destaca o lugar dos quilombolas na luta pela sobrevivência e cita o incômodo que a pequena agricultura, desenvolvida dentro das comunidades de resistência, passou a causar nos senhores produtores de açúcar, num momento em que o preço do produto passava a cair no mercado internacional. Nesse contexto, a autora afirma que a ocupação da Zona da Mata alagoana está ligada ao povoamento quilombola, passando a receber maior combate do Poder Público, uma vez que reunira “os inimigos” da elite.

O trabalho de Andrade (2008) demonstra-nos a continuidade histórica dos quilombos antigos nas comunidades remanescentes atuais, de modo que observamos a manutenção da pujança da agricultura e da pecuária na maneira pela qual os quilombolas produzem sua existência. O roçado de séculos atrás, mantém-se na atualidade sertaneja, como mantêm-se, ainda, a mandioca, o milho, o feijão, a pesca, a luta pela terra e pela sobrevivência. Assim, o ponto alto do trabalho de Andrade (2008) é demarcar o espaço subalterno dos quilombolas na sociedade alagoana de dois séculos atrás, explicitando sua luta contra a hegemonia do sistema escravista. Desse modo, num estado em que, ainda hoje, a concentração de renda atinge níveis assombrosos, a disputa pela resistência configura-se um desafio permanente. E assim há ainda muita permanência da Alagoas que produziu violência contra a população negra, insistindo em empurrá-la à invisibilização, em pleno século XXI.

A tese de Saulo Luders Fernandes (2016), apresentada ao Instituto de Psicologia (USP), oferta uma rica experiência acerca da realidade, sobretudo em relação à saúde, da maior comunidade quilombola em Alagoas, a Pau D’Arco, localizada no município de Arapiraca/AL. Nesse sentido, o autor parte do reconhecimento de que o racismo estrutural impacta também as práticas de saúde pública destinadas às populações quilombolas. Assim, o acesso à saúde é colocado como uma das condições para modificar o panorama de exclusão sobre tais grupos sociais e Fernandes (2016) retoma o mito da *democracia racial* para recusá-lo, porque a integração do negro na sociedade brasileira:

[...] se constitui de forma perversa e deficitária. O negro é incluído de modo marginal, em um processo que o nega enquanto sujeito político e histórico, na formação de uma sociedade cindida, que tem na supremacia branca suas referência, a qual procura submeter o negro a seus modelos de vida e a suas formas de expressão. (FERNANDES, 2016, p. 12).

Nessa direção, Fernandes (2016) pensa a garantia da saúde da população negra como respeito aos direitos fundamentais e à concessão da cidadania, negada historicamente. O autor desnuda as condições em que vivem os quilombolas de Pau D'Arco, o que nos auxilia a dimensionar as dificuldades encaradas pelas demais comunidades remanescentes. Assim, pensar que uma comunidade localizada no segundo maior e mais próspero município alagoano enfrenta dificuldades severas no campo da educação, saneamento básico, trabalho e saúde, demonstradas no baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), autoriza-nos afirmar que o cenário é ainda mais crítico para as comunidades sertanejas, cujos indicadores são ainda mais alarmantes.

Erguida a partir da ocupação da terra por moradores/as vindos de outras comunidades quilombolas e rurais, conforme Fernandes (2016), Pau D'Arco congregou múltiplas características dos quilombos originais. Desse modo, a organização coletiva permitiu a realização de multirões para a edificação de casas, bem como para a prática compartilhada da agricultura e pecuária. Do ponto de vista da saúde, o autor destaca que a crença na medicina popular, herdada pela ancestralidade, foi historicamente o principal instrumento de saúde pública na comunidade. É possível, mais uma vez, pensar a continuidade histórica de Pau D'Arco manifestando-se também em outras comunidades remanescentes alagoanas.

A agricultura, marca dos quilombos, seguiu a vocação local para a fomicultura, acrescida do cultivo característico da mandioca, feijão, milho, inhame e fumo. A identidade quilombola, segundo Fernandes (2016), apresenta uma cisão entre os/as moradores/as que se reconhecem quilombolas e os que chegaram na localidade após o processo de ocupação, negando essa origem. Tendo em vista um processo complexo de ocupação das terras em Alagoas, essa representação deve se reproduzir em boa parte das 68 comunidades remanescentes quilombolas, especialmente considerando as violências lançadas às populações, empregadas para aprofundar o fosso do racismo e da discriminação, produzindo estigmas.

Na perspectiva de educação emancipatória, José Bezerra da Silva (2016) apresentou sua dissertação, na Universidade Federal de Alagoas, observando

práticas educativas desenvolvidas no âmbito do Ensino Fundamental de dez comunidades quilombolas, em Alagoas. Sob a perspectiva marxiana, o autor tece uma contundente crítica à concepção de educação formal para as relações étnico-raciais, presente nas iniciativas do Banco Mundial, que aumentaram o volume de investimentos no Ensino Fundamental, mas que o resultado aparece “consubstanciado nos atos de ler, escrever e contar” (SILVA, 2012, p. 13).

O autor investigou as práticas educativas de docentes que lecionam em escolas quilombolas ou que recebem estudantes quilombolas, a fim de identificar se existem iniciativas de formação na perspectiva de emancipação humana, negando a essência mecanicista incentivada pelo Banco Mundial e pelas políticas neoliberais. Ao todo, foram 10 comunidades investigadas: Filús, em Santana do Mundaú, Muquém, em União dos Palmares, Quilombo, em Santa Luzia do Norte, Mamelucos e Poços do Lunga, no município de Taquarana, Pau D’Arco e Carrasco, em Arapiraca, Tabacaria, em Palmeira dos Índios, Guaxinim, em Cacimbinhas, e Cajá dos Negros, no município de Batalha.

Do ponto de vista do alcance, o trabalho de Silva (2012) é o mais robusto e possibilita-nos afirmar que o estado de negligência, miséria, saúde e educação precárias é lugar comum entre a maior parte das comunidades quilombolas alagoanas, que provam muito mais do discurso político do que da prática cidadã. A promessa de escolas calcadas na realidade histórico-cultural dessa população, por exemplo, fica no plano discursivo, uma vez que, segundo o autor, “as escolas quilombolas quase não se diferenciam das demais existentes no nosso Estado” (SILVA, 2012, p. 60). Mais problemática, ainda, é a conclusão do autor, que chama atenção para a prática de uma educação fragmentária, voltada à manutenção do *status quo*, anti-emancipatória: “as atividades educativas formais mantêm-se distanciadas das lutas da comunidade, sobretudo quanto à definição do território quilombola e à valorização da cultural local” (SILVA, 2012, p. 72).

Nesse sentido, a educação que teve, historicamente, seus rumos ditados pela elite capitalista, precisa rever rotas e percorrer novos caminhos, sobretudo, repensar os currículos, na perspectiva de educar para a humanização. E se há limites para a inclusão da história e cultura das comunidades de resistência, há também múltiplas possibilidades.

A presença de comunidades em todas as mesorregiões alagoanas representa um recurso para a comunicação dessas populações com a escola. Olhando para o

lócus da investigação, a região sertaneja de Alagoas representa aproximadamente 50% do total da quantidade de comunidades remanescentes do Estado. Entre essas, voltamo-nos a do Alto do Tamanduá, localizada na zona rural do município de Poço das Trincheiras-AL, cenário do vídeo educativo apresentado como Produto Educacional. Conforme podemos comprovar na Tabela 1, o Alto do Tamanduá, figura como a 5ª maior em Alagoas, com 300 famílias, de acordo com o Iteral.

Tabela 1 - Comunidades quilombolas em Alagoas

Nº	MUNICÍPIO	COMUNIDADE	SITUAÇÃO	Nº DE FAMÍLIAS
1.	Arapiraca	Pau D'Arco	Certificada em 2007	510
2.	Penedo	Tabuleiro dos Negros	Certificada em 2007	425
3.	Traipu	Mumbaça	Certificada em 2010	401
4.	Santa Luzia do Norte	Quilombo	Certificada em 2005	350
5.	Poço das Trincheiras	Alto do Tamanduá	Certificada em 2005	300

Fonte: Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas (2020). Elaborado pelo autor.

Em nossa busca aos repositórios de dissertações e teses não localizamos nenhuma pesquisa acerca da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá/AL. Apesar disso, a pesquisa de campo revelou que a comunidade padece de boa parte dos problemas elucidados pelas investigações apresentadas.

Assim, a questão do acesso à terra, do trabalho e da migração emergem como questões centrais, mais problemáticas, de pronto registradas pelos/pelas moradores/as da comunidade. A exemplo do que ocorre com a maior parte das comunidades quilombolas, o Alto do Tamanduá não teve garantida a posse coletiva de suas terras, por meio do processo de titulação. De acordo com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), apenas 5% das 3,2 mil comunidades quilombolas brasileiras, certificadas pela

Fundação Palmares, tiveram a posse de suas terras garantidas pela União. Segundo a organização Terra de Direitos, no atual ritmo o Brasil levará mil anos para titular todas as comunidades remanescentes quilombolas existentes em seu território.

Muito em função disso, a prática da agricultura e da pecuária tem sido cada vez mais rara na região. Desapossados de suas terras, os quilombolas veem a migração para regiões com economias mais pujantes como a alternativa mais viável para a garantia de sua sobrevivência. Nesse sentido, às idas para “o sul” atravessam as trajetórias dos/das moradores/as do Alto, que migram para os estados de São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina, entre outros, para o trabalho na colheita da laranja, maçã e cenoura. Os estudos de Menezes e Lucena (2016) corroboram os dados levantados na pesquisa de campo.

O processo de migração como recurso último de sobrevivência revela, ainda, o apego quilombola à territorialidade, à família e à terra. Assim, Menezes e Lucena (2016) afirmam, por exemplo, que os jovens atribuem importância ao local e à família, carregando em si um sentido de pertencimento à comunidade. Precisamente por esse sentimento subjetivo, o processo de migração é sempre penoso e envolve um estado transitório, com o trabalho sendo compreendido como um mecanismo de regresso à comunidade para uma vida digna. Assim,

os jovens (moças e rapazes) do quilombo e do assentamento pensam em encontrar trabalhos menos pesados e mais lucrativos fora da agricultura. Mas valorizam as suas comunidades por ser o lugar das suas famílias e planejam morar nelas. (MENEZES; LUCENA, 2016, p. 202).

Além disso, outros problemas identificados denunciam o cenário de privação de direitos aos quilombolas do Alto do Tamanduá-AL. A falta de acesso à água encanada, por exemplo, elencada pelos/pelas moradores/as, evidencia os efeitos danosos do racismo estrutural brasileiro sobre a população negra. Chama nossa atenção, ainda, a ausência da oferta de uma educação efetivamente quilombola, que ao rigor da lei implica no fortalecimento da identidade, história e cultura afro-brasileiras e africanas (Dados da Pesquisa, 2021).

Apesar da limitada quantidade de trabalhos acadêmicos acerca das realidades históricas, sociais e culturais das comunidades quilombolas em Alagoas, compreendemos que as pesquisas já desenvolvidas têm potencial para auxiliar as escolas no processo de inclusão dos saberes histórico-culturais dos povos de origem

africana e afro-brasileira, fornecendo-nos um indicativo dos reveses enfrentados pelos referidos grupos sociais, ainda que impreciso porque geral. O que devemos questionar, e o fazemos aqui, é porque tais saberes ainda não chegaram às práticas educativas, ao currículo e à atuação docente. Nesse esforço, o presente Produto Educacional oferece um retrato importante da comunidade do Alto do Tamanduá-AL, que partilha das necessidades e problemas dos remanescentes quilombolas brasileiros e alagoanos, permitindo o trabalho pedagógico e historiográfico com a temática afro-brasileira e africana no Ensino Médio Integrado e em outros contextos de ensino.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento produzido só encontra sentido se compartilhado com os demais atores sociais, é urgente que o corpo científico elabore estratégias para pautar o ensino de história afro-brasileira e africana. Nesse sentido, os Mestrados Profissionais vêm contribuindo para a socialização das pesquisas, aproximando universidade e escola. Assim, cada pesquisa está associada à elaboração de um Produto Educacional. Aplicado em contexto real, o PE é originalmente pensado para melhorar uma necessidade prática do ambiente escolar. Apesar das críticas de que os Mestrados Profissionais reforçam a carga mecanicista da educação brasileira, vinculamo-nos ao pensamento de Rizzati, Mendonça, Mattos, Rôças, Silva, Cavalcanti e Oliveira (2020, p. 14):

Seria ingênuo de nossa parte pensar que todos os problemas da Educação Básica serão resolvidos por meio dos PE gerados nos PPG Profissionais. Entretanto, ao considerar a abrangência e localização desses programas, precisamos refletir sobre o impacto deles para a formação de professores/profissionais, na produção de pesquisas voltadas para diferentes contextos, além da mudança de postura sobre o processo de construção do conhecimento na sala de aula ou em espaços não formais.

Diante disso, o Produto Educacional apresentado deixa uma contribuição importante para o tratamento da questão quilombola, colaborando para a efetivação de uma educação antirracista. Assim, coopera para a construção de relações menos desiguais entre todos os brasileiros, auxiliando a reparar a negligência histórica aos povos quilombolas, negados, silenciados e invisibilizados na formação histórica nacional.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os pressupostos metodológicos que orientaram nossa pesquisa, a abordagem adotada, os instrumentos de coleta de dados, os participantes da pesquisa e as técnicas empregadas para a interpretação das informações coletadas.

A questão geradora do estudo: *“há um processo de invisibilização da história e cultura quilombola nos currículos do Ensino Médio Integrado?”*, deu sustentação para o objetivo geral, que pretende *“investigar o lugar da memória quilombola na memória coletiva da comunidade do Alto do Tamanduá e nos currículos oficiais do Ensino Médio Integrado do Ifal - Campus Santana do Ipanema, a fim de produzir vídeo educativo que contribua para a construção da educação omnilateral”*.

Recorremos metodologicamente à abordagem qualitativa, por reconhecermos que favorece uma compreensão holística dos problemas que circundam o campo da educação, fornecendo-nos a perspectiva histórica sobre as questões estudadas. Nesse sentido, filiamo-nos à abordagem qualitativa por considerá-la privilegiada para a apreensão dos sentidos e significados construídos pelos atores no processo educacional, possibilitando uma percepção do contexto histórico e social da coletividade escolar (MINAYO, 2002). Ademais, corroboramos a defesa, presente em Ludke e André (1986), que concebe os métodos qualitativos como recursos capazes de capturar aspectos ocultados nos métodos quantitativos. Ancoramo-nos, ainda, na percepção de que a abordagem qualitativa reflete sobre as contradições presentes na educação, configurando-se como um procedimento contra-hegemônico, que questiona e problematiza os interesses do sistema capitalista (ZANETTE, 2017).

Assim, dentro da abordagem qualitativa, adotamos os princípios da pesquisa-ação, considerada por Thiollent (1986) como uma via que encaminha soluções para problemas coletivos. Ressaltamos, desse modo, o caráter dual da pesquisa-ação: de um lado, atua para a intervenção na realidade pesquisada, visando transformá-la; de outro, visa concretizar tais mudanças a partir da participação dos atores que compõem a situação investigada.

Acentuamos, ainda, que a escolha da abordagem qualitativa assenta-se na validação de que a não-neutralidade do/da pesquisador/a não nega o caráter científico da investigação. Desse modo, consideramos que as experiências, vivências e conhecimentos prévios dos/das pesquisadores/as modulam o processo interpretativo

da pesquisa (GARNICA, 2004). Nesse contexto, julgamos oportuno situar, no âmbito dessa investigação, a experiência do pesquisador no campo educacional, de modo que sua interpretação está atravessada por sua prática de uma década como Técnico Administrativo em Educação (2009 - 2019) e por sua atuação como integrante do corpo docente (desde 2019) no Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Essa vivência, certamente, terá implicações na perspectiva da pesquisa qualitativa, tendo em vista a posição ambígua que ora se assume, na qual ao mesmo tempo em que aproxima o/a pesquisador/a do objeto de estudo, impõe o risco de naturalizar as relações e fenômenos observados. Sobre isso, concordamos com Godoy (1995) que indica a necessidade de, no campo da pesquisa qualitativa, a coleta de dados ocorrer mediante o conhecimento do/da pesquisador/a sobre o contexto investigado, o que, decerto, tem sido observado, considerando a trajetória profissional indicada, construída sempre na esfera educacional.

À título de informação, destacamos que as palavras-chaves utilizadas no resumo dessa dissertação foram selecionadas a partir do *Thesaurus* Brasileiro da Educação, em conformidade com as regras deste Programa de Pós-Graduação. O *Thesaurus* "é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área".

3.1 Métodos, etapas e instrumentos de pesquisa

Com relação aos métodos adotados, procedemos, precípuamente, à *revisão da literatura*, na qual acessamos textos clássicos e contemporâneos, como forma de garantir um debate qualificado acerca de cinco questões essenciais à nossa investigação: a) formação integrada na EPT; b) educação para as relações étnico-raciais no Brasil e a questão quilombola; c) práticas pedagógicas e currículo; d) memórias e) metodologias qualitativas, tais como a pesquisa-ação e metodologia da História Oral. Além de sensível, a temática étnico-racial tem motivado numerosas discussões no Brasil, na direção da desconstrução do mito de *democracia racial*. Debates bastante contemporâneos, retroalimentados em todo o mundo. O levantamento bibliográfico aqui empreendido, realizado com a assistência de bases indexadas como a Educapes, Google Acadêmico e Scielo, deu-nos suporte também para a seleção dos instrumentos de pesquisa.

Em seguida, o estudo voltou-se para a primeira parte da *pesquisa-ação*, que traz em seu bojo um alinhamento com a construção de uma sociedade com justiça social (TRIPP, 2005). Na pesquisa-ação, o olhar dos participantes obtêm protagonismo, tendo em vista que os conhecimentos oriundos da investigação se colocam para a melhoria das práticas educativas e, por conseguinte, do ensino e aprendizagem (DESGAGNÉ, 2007). Tal método tem uma base empírica que se associa à prática do/da professor/a e dos/das alunos/as, assim “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Nessa etapa, aplicamos questionários fechados e entrevistas semiestruturadas a docentes e estudantes do Ifal, que nos forneceram subsídios para o diagnóstico do cenário quanto a temática quilombola no Ensino Médio Integrado. No caso dos questionários, utilizamos a Tabela Likert, um recurso criado para mensurar as atitudes de sujeitos em relação a determinado tema. De acordo com Lucian e Dornelas (2015, p. 160), Likert “sugeriu uma escala unificada em que através do mesmo instrumento fosse possível identificar o sentido e a intensidade da atitude”. Assim, o questionário permitiu verificar o grau de concordância ou discordância dos participantes da pesquisa em relação às questões indicadas (Ver Apêndices A e B). Com o aporte das entrevistas e dos questionários, tabulamos e analisamos os dados coletados considerando os princípios da Análise de Conteúdo, anunciados em Bardin (1979), e o método hermenêutico-dialético, de Minayo (2002), observando o contexto social e histórico no qual foram coletados.

Em seguida, voltamo-nos à pesquisa de campo, mediante a *metodologia da História Oral*, com a realização de entrevistas, com captação de áudio e vídeo, realizadas com moradores/as da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá, zona rural do município sertanejo de Poço das Trincheiras-AL. Nesse contexto, a pesquisa voltou-se para a ampliação do lugar da memória quilombola na memória coletiva, considerando a importância da *memória social*, tal como defendida nas contribuições teóricas de expoentes como Maurice Halbwachs (2006), Éclea Bosi (2013), Michel Pollak (1989) e Verena Alberti (2005). A História Oral busca na memória e na oralidade o conteúdo de compreensão do objeto de pesquisa. Assim, para além do aprisionamento do/da pesquisador/a às fontes documentais, valorizam-se as experiências subjetivas, o sentido de cooperação, a posição ativa do

entrevistado, como salientam Ferreira e Amado (2006).

Essa plêiade de interconexões, construída sobre as subjetividades, visa redimensionar detalhes e fatos que escaparam às narrativas oficiais, grande parte fruto de estratégias intencionalmente adotadas pelos que dominam para silenciar os dominados. Nesse aspecto, instiga a historiografia contemporânea a se constituir por meio da memória; de uma memória que valoriza o cotidiano, as pequenas decisões e as pessoas comuns. Lida, portanto, com o presente, dialoga com a memória viva e considera as fontes memorialísticas (MATOS, SENNA, 2011). Nesse sentido, nossa opção pela metodologia da História Oral, dá-se por acreditarmos, como Portelli (1997, p. 31), que:

O verdadeiro serviço que, acredito eu, prestamos a elas, a movimentos e a indivíduos consiste em fazer com que sua voz seja ouvida, em levá-la para fora, em por fim à sua sensação de isolamento e impotência, em conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades. (PORTELLI, 1997, p. 31).

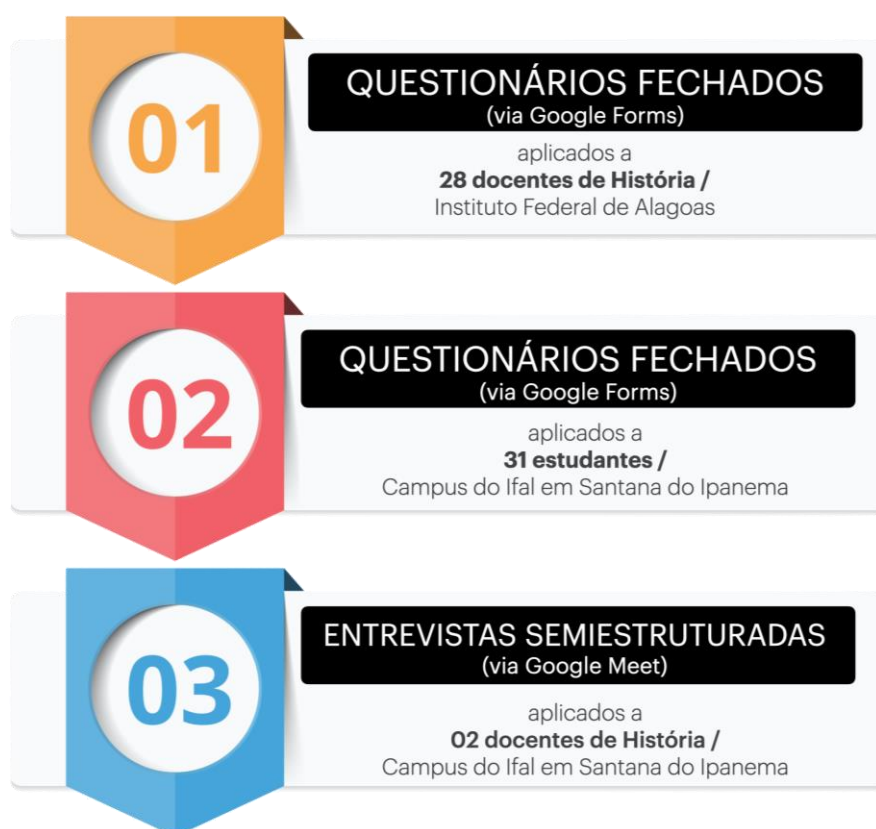
Com o aporte da História Social inglesa acreditamos que a metodologia da História Oral ajuda a transformar sujeitos alijados da historiografia oficial em protagonistas, estabelecendo narrativas humanizadas e prestando um serviço de reparação de injustiças históricas.

Concluímos a pesquisa com a etapa final da *pesquisa-ação*, na qual o vídeo construído e apresentado no âmbito do ProfEPT como Produto Educacional, passou por avaliação de 5 pesquisadores/as da temática quilombola, de 11 docentes de História do Ifal e dos/das 3 moradores/as remanescentes quilombolas participantes do material audiovisual. Além deles, o vídeo educativo foi avaliado por 15 estudantes matriculados na 4ª série do Curso Médio Integrado em Administração, no ano letivo 2020, que haviam participado da etapa diagnóstica da pesquisa, quando ainda integravam a 3ª série, no ano letivo 2019. O vídeo educativo tem a perspectiva de servir como recurso didático que possibilite a inclusão da história e cultura quilombola no ensino do componente curricular de História, no universo formativo do Ensino Médio Integrado. A avaliação do Produto Educacional consistiu na aplicação de questionários diagnósticos mediante a plataforma Google Forms, em razão das medidas de isolamento ensejadas pela Covid-19, e de entrevistas semiestruturadas, orientando as alterações e melhorias aplicadas ao vídeo educativo em sua versão final.

3.2 Levantamento de dados e participantes da pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa-ação, investigamos o contexto das práticas educativas e curriculares que transcorrem no âmbito do Instituto Federal de Alagoas e, mais detidamente, no campus do Ifal em Santana do Ipanema. Assim, precípuamente, destacamos que para o processo de coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: questionários fechados e entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, a aplicação dos instrumentos deu-se em três momentos, envolvendo diferentes participantes da pesquisa, conforme Figura 3:

Figura 3 - Etapas da coleta de dados (pesquisa diagnóstica)



Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

No primeiro momento, o *corpus* empírico de nossa pesquisa compreendeu 29 docentes, do componente curricular de História, que representam todos os 13 dos 16 campi da instituição que ofertam cursos na modalidade EMI. Em razão das medidas de isolamento social, implementadas em função da Covid-19, foram aplicados

questionários fechados, por intermédio da plataforma on-line Google Forms, cujas questões levantadas podem ser acessadas no Apêndice A.

A Tabela 2 mostra a distribuição dos/das docentes/participantes da pesquisa por campus do Ifal. Os dados indicam que 03 professores/as lotados no campus do Ifal em Coruripe participaram dessa etapa da pesquisa, no entanto, aquela unidade dispõe em seu quadro docente de 02 professores/as no componente curricular de História, o que sugere que algum participante lotado em outro campus respondeu à pesquisa marcando erroneamente o Campus Coruripe.

Tabela 2 - Docentes/participantes da pesquisa do Ifal

Nº	CAMPUS DE LOTAÇÃO	QUANTIDADE DE DOCENTES
1.	Arapiraca	2
2.	Batalha	1
3.	Coruripe	3
4.	Maceió	6
5.	Maragogi	2
6.	Marechal Deodoro	3
7.	Murici	2
8.	Palmeira dos Índios	2
9.	Penedo	2
10.	Piranhas	1
11.	Santana do Ipanema	1
12.	Satuba	3
13.	Viçosa	1
Total:		29

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Num segundo momento, foram aplicados questionários fechados, também por meio do Google Forms, a 31 estudantes, matriculados na 3ª série do Cursos Médio Integrados em Administração e Agropecuária, no ano letivo 2019, no campus do Ifal em Santana do Ipanema. O questionário aplicado pode ser acessado no Apêndice C. Entre os discentes, a seleção da 3ª série para a aplicação dos questionários considerou o Plano de Curso da disciplina, que prevê a maior parte dos conteúdos sobre História Africana e Afro-Brasileira para a 2ª série. Assim, consideramos essencial que os/as estudantes tivessem concluído esta última etapa para responder às questões colocadas com maior precisão e fidedignidade à realidade vivida.

Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois docentes, que têm histórico de atuação no campus do Ifal em Santana do Ipanema. Assim, as entrevistas compreendem dois ex-docentes: o primeiro compõe atualmente o corpo do Instituto Federal da Paraíba; o segundo integrou o quadro da instituição durante a realização da etapa diagnóstica da presente pesquisa. Tais entrevistas, cujos roteiros podem ser visualizados no Apêndice B, foram realizadas por meio de videoconferências no Google Meet. Desse modo, os dados oriundos das três etapas citadas guiaram a construção do Produto Educacional.

Na pesquisa de campo foram entrevistados, em regime presencial com gravação de áudio e vídeo, 05 moradores/as da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá. O material coletado, após as etapas de pré e pós-produção, configurou o vídeo educativo nomeado “Narrativas quilombolas: memórias da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá-AL”, Produto Educacional vinculado a esta pesquisa.

Os critérios de inclusão e exclusão considerados estão elencados a seguir. Em relação aos participantes da pesquisa do segmento docente, foram incluídos professores/as do componente curricular de História, que atuam no Ensino Médio Integrado, lotados em um dos 16 campi do Instituto Federal de Alagoas, sob o regime jurídico efetivo ou substituto. Nesse segmento, ficou excluído o docente do campus do Ifal em Santana do Ipanema e proponente desta pesquisa. Já no segmento estudantes foram incluídos alunos e alunas regularmente matriculados na 3ª série dos Cursos Médio Integrados em Administração e Agropecuária, no ano letivo 2019, e estudantes da 4ª série do Curso Médio Integrado em Administração, no ano letivo 2020. No segmento moradores/as quilombolas, consideramos o critério de acessibilidade, selecionando para a gravação de entrevistas os participantes que

aceitaram contribuir, mediante contato prévio com lideranças do Alto do Tamanduá-AL, buscando privilegiar a participação dos idosos.

3.3 Técnica de análise dos dados

Na pesquisa diagnóstica, considerada a primeira parte da pesquisa-ação, elegemos a Análise de Conteúdo como a técnica que conduziu a interpretação dos dados coletados, estruturando nosso exame em categorias, estabelecidas a partir das intenções do objeto de pesquisa.

Para Bardin (1979, p. 9), a Análise de Conteúdo refere-se a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Por meio da técnica, o/a pesquisador/a pode captar a essência das mensagens emitidas pelos participantes da pesquisa, o que possibilita interpretações sobre o objeto investigado. Nessa investigação, adotamos o questionário fechado e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. Com base em Ribeiro (2008), o questionário oferece vantagens como a garantia de anonimato do participante da pesquisa, a padronização de questões e a flexibilidade do tempo disponível para as respostas. Minayo (2010) compreende a entrevista como técnica privilegiada de comunicação, que auxilia o/a pesquisador/a na compreensão da realidade social, apropriada à análise qualitativa, em que “na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta e que desenvolve um olhar crítico” (MINAYO, 2012, p. 6). Tanto os questionários quanto as entrevistas nos ofereceram, ainda, a possibilidade de coleta de dados de modo remoto, por uso de ferramentas on-line, como Google Forms e Google Meet, garantindo o andamento da pesquisa e, sobretudo, resguardando e protegendo a saúde e a vida dos participantes durante o período de isolamento social, ensejado pela pandemia de Covid-19.

Bardin (1979) apresenta numerosas possibilidades para o uso da Análise de Conteúdo, de acordo com a área do conhecimento e o interesse da pesquisa. Entre as diversas técnicas, optamos pela análise categorial como o dispositivo mais adequado à interpretação das informações do presente estudo, visto que tal técnica oferta uma representação significativa acerca dos dados coletados. Bardin (1979, p. 117) define a técnica desse modo:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

A técnica empregada na análise dos dados nos ajuda a transcender a tradição científica puramente quantitativa, para penetrar nos significados que, comumente, são ocultados nas leituras superficiais das mensagens dos participantes da pesquisa. Esse movimento requer do/a pesquisador/a uma postura mais crítica, reflexiva e humanizada, uma vez que seu ofício não é apenas descrever dados, "mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano" (BARDIN, 1979, p. 41).

A partir da observação dos elementos de análise que guardam semelhanças entre si, estruturamos a análise dos dados a partir de três categorias: (1) *Inclusão da História quilombola como prática antirracista*; (2) *Concepções formativas no Ensino Médio Integrado*; e (3) *Contexto do Ensino Médio Integrado: limites e possibilidades*. Cada categoria reúne outras subcategorias, estabelecidas em observância aos intentos da investigação e ao contexto no qual professores/as e estudantes estão inseridos.

Nessa mesma direção, empregamos o método hermenêutico-dialético, ao qual recorreremos em Minayo (2012), para a análise dos dados referentes ao processo de avaliação do Produto Educacional pelos participantes da pesquisa. O método reforça a necessidade do/a pesquisador/a ultrapassar uma leitura dos dados exclusivamente descritiva:

No momento em que compreender o sentido do que lhe foi relatado e do que observou no campo, o pesquisador não necessita mais estar colado às falas: seu aprisionamento a elas é uma das maiores fraquezas de quem faz análise qualitativa, pois significa que o investigador não foi capaz de ultrapassar o nível descritivo do seu material empírico. (MINAYO, 2012, p. 7).

Na próxima seção, explicitaremos com maior riqueza de informações este quadro, procedendo à análise dos dados da etapa diagnóstica, refletindo as possibilidades da utilização dos recursos audiovisuais, tecendo reflexões sobre as Sequências Didáticas e apresentando a avaliação do Produto Educacional por estudantes, docentes, pesquisadores/as e moradores/as quilombolas.

4. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, abordaremos o processo de elaboração do Produto Educacional “Narrativas quilombolas: memórias da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá-AL”, um vídeo educativo que se propõe a dar voz às *memórias sociais* da população supracitada, oportunizando um debate sobre as continuidades históricas dos quilombos originais.

Desse modo, inicialmente, examinamos as experiências e vivências de docentes e estudantes, atores capazes de nos revelar o contexto e a realidade problemática e que nortearão, por meio do diagnóstico, a construção do Produto Educacional, tendo em vista uma das características centrais da pesquisa-ação: o apontamento de soluções para problemas práticos.

Na sequência, refletimos as práticas educativas que devem orientar a utilização do Produto Educacional, assentadas na perspectiva da aprendizagem significativa, ativa e reflexiva, que tem como finalidade a inclusão e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do Ensino Médio Integrado. Apresentaremos, por fim, a avaliação do vídeo educativo pelos participantes da pesquisa.

4.1 A análise dos dados: o contexto da investigação

Apresentamos, nesta seção, a análise dos dados da primeira parte da pesquisa-ação, que expressa as concepções de professores/as e estudantes acerca dos entraves e das possibilidades para a inclusão do ensino de História Quilombola no EMI. Dessa forma, buscamos, nas falas dos participantes da pesquisa, conexões com a presente investigação, que nos permitam ofertar um exame acurado sobre o contexto do universo investigado, sustentando a produção de um recurso educacional como canal para a melhoria das práticas educativas.

Fundamentados em Bardin (1979) e Minayo (2002), procedemos à leitura qualitativa dos dados, estruturando as ideias dos participantes da pesquisa em categorias de análise, agrupadas a partir de elementos comuns entre elas. Assumindo a Análise de Conteúdo como técnica de interpretação dos dados coletados, elegemos três categorias centrais, as quais subdividem-se em sub-categorias, anunciadas a partir de suas relações com os objetos de estudo.

São três as *categorias centrais* da investigação: (1) *Inclusão da história quilombola como prática antirracista*; (2) *Concepções formativas no EMI*; e (3) *Contexto do EMI: limites e possibilidades*. Cada *categoria central* subdivide-se em sub-categorias de análise, conforme Tabela 3:

Tabela 3 - Categorização da Análise dos Dados

CATEGORIAS CENTRAIS	SUB-CATEGORIAS
(1) Inclusão da história quilombola como prática antirracista	(I) <i>Representação das populações africanas e afro-brasileiras no imaginário social</i>
	(II) <i>Presença da temática no currículo do EMI</i>
	(III) <i>Educação como política reparativa</i>
(2) Concepções formativas no EMI	(I) <i>Formação integrada e Currículo Integrado</i>
	(II) <i>Memória e Currículo Inclusivo</i>
(3) Contexto do EMI: limites e possibilidades	(I) <i>Formação docente</i>
	(II) <i>Limites dos recursos didáticos</i>
	(III) <i>Vídeo educativo para a inclusão da história quilombola</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A categoria (1) *Inclusão da história quilombola como prática antirracista* nos leva a investigar a capilaridade da história quilombola nos materiais didáticos e práticas educativas do EMI, a partir do olhar de docentes e estudantes do Ifal. A sub-categoria (1) *representação das populações africanas e afro-brasileiras no imaginário social* analisa as formas pelas quais são retratados tais grupos sociais entre docentes e discentes. Já a sub-categoria (2) *presença da temática no currículo do EMI* examina a presença/ausência da temática quilombola no universo formativo do EMI. Concluindo essa categoria central, a sub-categoria (3) *educação como política*

reparativa se propõe a captar dos participantes da pesquisa em que medida as práticas educativas podem contribuir para mudar padrões étnico-raciais desiguais.

Na categoria (2) *Concepções formativas no EMI*, averiguamos em que medida a formação integrada, a partir de um currículo humanista, contribui para a valorização da história e memória afro-brasileira e a superação do preconceito. Acessamos essas informações, balizados em duas sub-categorias. Na (1) *Formação integrada e Currículo integrado*, procuramos compreender as perspectivas para inclusão da temática a partir de um trabalho pedagógico transdisciplinar, enquanto na (2) *Memória e Currículo Inclusivo* lançamos luz sobre as contribuições das fontes mnemônicas para a construção de um currículo inclusivo, que oportunize narrativas históricas que dão vozes a grupos excluídos.

A categoria (3) *Contexto do EMI: limites e possibilidades* se liga diretamente ao objetivo geral da investigação, uma vez que delinea o quadro atual acerca dos limites da inclusão da temática quilombola, para oferecer um recurso didático que possibilite aos docentes a inserção desse conteúdo em sua prática cotidiana. Assim, na sub-categoria (1) *Formação docente*, perscrutamos a oferta de formação continuada sobre o tema para os/as professores/as do Ifal. Em seguida, com a sub-categoria (2) *Limites dos recursos didáticos*, exploramos o reconhecimento dos participantes sobre os limites da inclusão da temática, sem a disponibilização de recursos didáticos que viabilizem um debate qualificado, em nível nacional e regional. Concluímos essa categoria a partir da sub-categoria (3) *Vídeo educativo para a inclusão da história quilombola*, identificando a aceitação do vídeo educativo, como recurso didático que inclua, nas aulas do componente curricular de História, a história e cultura quilombola.

4.1.1 Inclusão da história quilombola como prática antirracista: uma necessidade ética e legal

Nas décadas seguintes à abolição de mais de três séculos de escravidão, a agenda do movimento negro em defesa da educação como espaço de apreço à tolerância e respeito à diversidade ressoou nas políticas públicas brasileiras. Nesse percurso, exige-se a superação da escola como um *lócus* que privilegia uma história embranquecida, que um sem-número de vezes legitima e multiplica as práticas racistas e discriminatórias. Apesar disso, a manutenção de um cenário de negação de

direitos à população negra intensificou os debates sobre educação e antirracismo, que seguem cada vez mais ativos e contemporâneos.

Nessa categoria de análise, portanto, perscrutamos o cumprimento da inclusão da história e cultura quilombola nas práticas educativas do EMI e capturamos a percepção de docentes e estudantes sobre o potencial da educação para ajudar a transformar os padrões desiguais das relações étnico-raciais, como se apresenta hoje. Nessa direção, o conceito de educação para as relações étnico-raciais adquire centralidade, sendo pensado em Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, p. 490) como:

a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

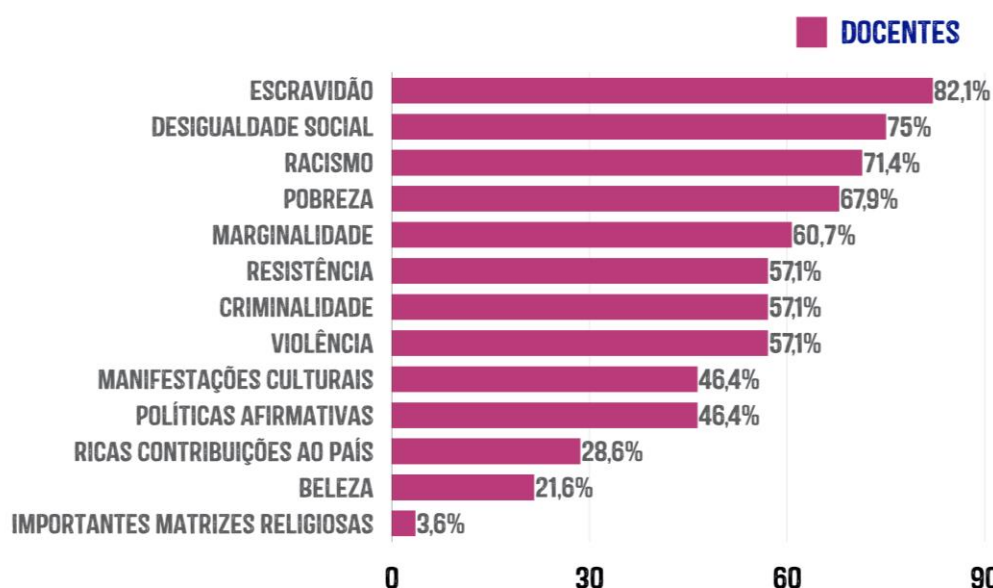
Desse modo, na análise da subcategoria (1), intitulada *representação das populações africanas e afro-brasileiras no imaginário social*, recorreremos à ótica dos participantes da pesquisa, para investigar as formas de representação negra no currículo. Esse debate traz em seu bojo questões relevantes do ponto de vista da valorização étnico-racial: a escola tem promovido o deslocamento da associação da população negra às marcas da escravidão? A história e cultura negras têm sido apresentadas com base no papel de protagonismo africano e afro-brasileiro? Os materiais didáticos atenuam os efeitos do penoso processo de racismo ou negam as experiências negras escamoteadas na ideia da democracia racial?

Nesse contexto, avaliamos, inicialmente, se os materiais didáticos e os currículos oficiais consideram os povos de matrizes africanas como importantes atores da história brasileira. Assim, 50% dos/das docentes e 29% dos/das discentes indicam discordância parcial e total em relação à assertiva. Desse modo, podemos compreender a apresentação dos dados como denúncia de um processo de negação e de subalternização da história e cultura negras, sinalizando também para o distanciamento da escola quanto ao cumprimento legal. Assim, concordando com Botelho (2019, p. 185), acreditamos que "a luta antirracista exige uma educação

antirracista, uma historiografia do negro que aborde o seu protagonismo, apoio às lutas quilombolas e à cultura negra [...]”.

Dentre suas complexas formas de produção e reprodução, a legitimação do lugar subalterno do negro na sociedade brasileira, sobretudo observando o aniquilamento da sua cultura e história, é um dos modos de perpetuação do racismo e da discriminação. Nesse sentido, baseados na percepção dos participantes da pesquisa, investigamos a que temas as população afro-brasileiras e africanas são associadas no Brasil.

Gráfico 2 - Temas a que as populações afro-brasileiras e africanas são associadas no Brasil, na percepção dos/das docentes



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

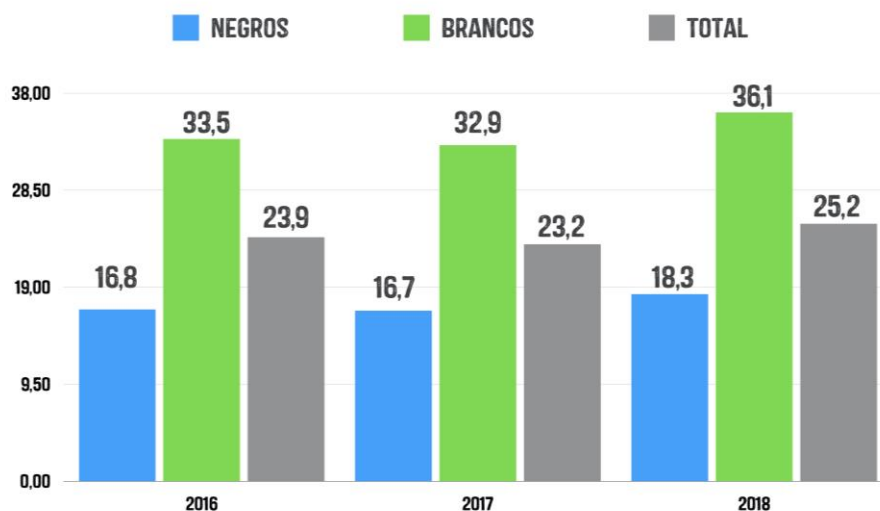
Dentre as questões elencadas, conforme Gráfico 2, os temas mais citados pelos/pelas docentes são *escravidão* (82,1%), *desigualdade social* (75%), *racismo* (71,4%), *pobreza* (67,9%), *marginalidade* (60,7%), *criminalidade* (57,1%) e *violência* (57,1%). Wodak (1998) destaca uma série de fatores que geram o racismo. O quadro corrobora uma estigmatização dos povos de origem africana, construída, nesse sentido, sob a exclusão social, política e econômica, que coisificou o negro, renegando sua história e subalternizando-a em detrimento de um ideal branqueado. Os efeitos desse processo excludente reverberam em múltiplos aspectos da experiência africana e afro-brasileira atual, a exemplo da sub-representação de negros na política nacional, que acaba reduzindo o protagonismo da democracia representativa brasileira a uma

elite branca. Como forma de frear essa realidade, em agosto de 2020, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) acolheu a solicitação da deputada Benedita da Silva (PT-RJ) e determinou a divisão do Fundo Partidário e do Fundo Eleitoral de modo proporcional ao número de candidaturas negras.

Essa representação social estigmatizada é reconhecida também pelos/pelas estudantes. Quando instados a responder à mesma questão, mencionam em maior proporção os temas *desigualdade social* (83%), *escravidão* (80,6%), *racismo* (77,4%), *pobreza* (65,4%). A exclusão negra pode ser problematizada, ainda, quando analisada a citação ao item *trabalho*, trazido por 58% dos/das estudantes. Nesse sentido, os/as discentes sinalizam para a compreensão dos efeitos adversos do trabalho para a população negra, escravizada e negligenciada no Brasil. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019) confirma essa problemática, uma vez que a taxa de desocupação da população negra, em 2019, atingiu 26,1%, ante 11% da população branca. No universo da desregulamentação e precarização do trabalho, o negro brasileiro é o personagem mais afetado. Nessa direção, concordando com José de Souza Martins, autor de obras como o *Cativeiro da Terra* (1979), “a escravidão se foi, e a cor ficou como rótulo da subalternização da pessoa”.

Nessa mesma direção, corroboramos a fala de Marques (2020, p. 240) quando este afirma que “o fim da escravidão não simbolizou para a população negra o acesso direto à cidadania”, de modo que essas populações continuam a ser marginalizadas hodiernamente. Reportagem do portal Folha de São Paulo (FRAGA, 2020) atesta que as diferenças salariais entre negros e brancos estão associadas ao racismo e evidencia, entre outras questões, que o acesso da população negra aos níveis educacionais mais elevados está relacionado à desigualdade na distribuição de renda brasileira, indicada como uma das mais assimétricas do planeta. O Gráfico 3, reproduzido com dados da reportagem, comprova a desigualdade no acesso ao Ensino Superior entre negros e não-negros, que cresce em maior proporção para a população branca:

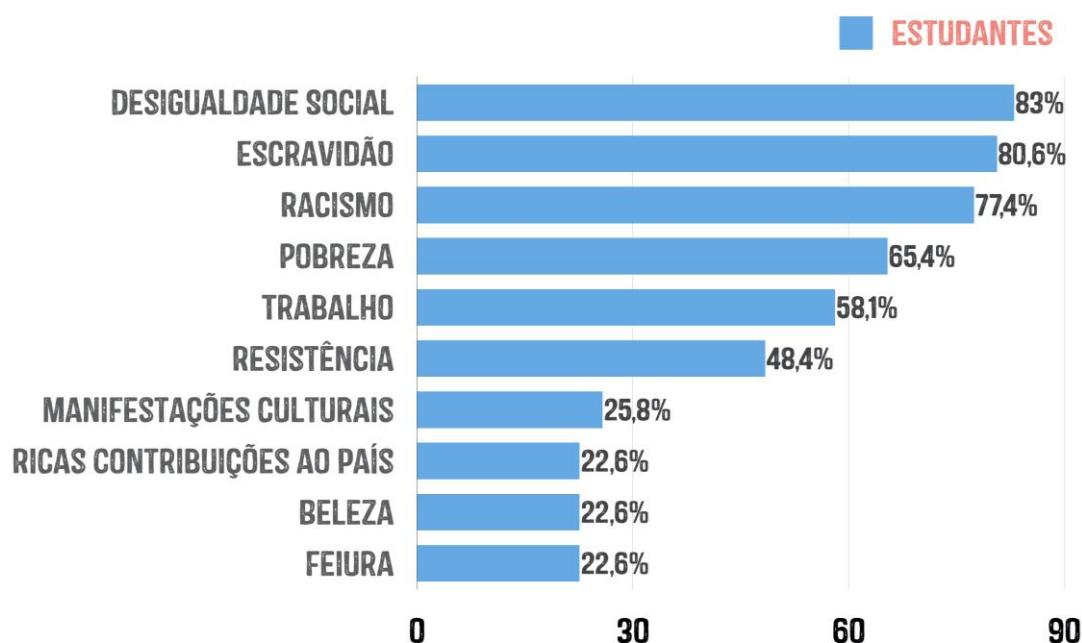
Gráfico 3 - População de 18 a 24 anos cursando o ensino superior



Fonte: *Portal Folha de São Paulo* (2020). Gráfico elaborado pelo autor.

Nessa discussão, o fato de estudantes e professores/as considerarem que a sociedade brasileira associa, em menor proporção, as populações afro-brasileiras e africanas a temas considerados positivos, atesta o danoso processo de estigmatização e rotulação da comunidade negra. Para os docentes, temas como *manifestações culturais* (46,4%), *políticas afirmativas* (46,4%), *ricas contribuições ao país* (28,6%), *beleza* (21,6%) e *importantes matrizes religiosas* (3,6%), que dão conta de abarcar movimentos de protagonismo negro, são menos lembrados pela sociedade que os anteriores. No Gráfico 4, analogamente ao que identificamos no segmento docente, percebemos que os temas mais positivos aos quais as comunidades afro-brasileiras e africanas são aludidas no Brasil, pela ótica discente, representam menor número, não ultrapassando a citação de 50% dos participantes, nesse estrato investigado. Assim, a associação aos temas *resistência* (48,4%), *manifestações culturais* (25,8%), *ricas contribuições ao país* (22,6%) e *beleza* (22,6%) reafirmam um horizonte de invisibilização das contribuições dessas populações que, historicamente, ajudaram a tecer a história, cultura e identidade brasileiras.

Gráfico 4 - Temas a que as populações afro-brasileiras e africanas são associadas no Brasil, na percepção dos/das estudantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

De fato, atravessar a teia histórica, social e estrutural do racismo brasileiro, cuja manutenção nos dias atuais está claramente demonstrada, não é um ofício simples e exige um nível de envolvimento societário intenso, considerando, inclusive, um compromisso crítico da branquitude, no esforço de reverter o apagamento do negro, sujeito histórico nacional. Essa tarefa envolve múltiplos organismos, mormente a escola, no seu empenho para superar uma função histórica de reprodução de racismo, como destaca Almeida (2019, p. 41-42):

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes.

Dentre os expedientes empregados para legitimar a cultura racista, emerge o livro didático (LD). Nesse sentido, diversos estudiosos, como Silva (2007, p. 493),

sustentam os livros didáticos como "um dos meios com que se foram formando e reforçando representações negativas dos marginalizados pela sociedade". A quebra desse paradigma ainda constitui-se um obstáculo à educação antirracista, reconhecido, inclusive, pelo cotidiano docente. Destarte, as posições dos ex-docentes do campus do Ifal em Santana do Ipanema, entrevistados nesta pesquisa, corroboram a representação negra ora ausente, ora estigmatizada nos LD, como podemos depreender na declaração do participante D29:

[..] é muito problemático dos materiais didáticos, os livros didáticos por assim podemos chamar, eles não aparecem e quando aparecem, aparecem de maneira bastante problemática, na maioria deles, não são todos. Aí você tem questões que [...] cai na folclorização dessas comunidades, ou você cai até mesmo numa visão racista dessas comunidades, um pouco menos hoje, já foi bem maior no passado. Então na sala de aula você percebe uma reprodução de racismo, porque os alunos estão em uma construção cognitiva, construindo os seus pensamentos. Muitas vezes você vê uma reprodução de falas racistas da sociedade como um todo. Então dizem quilombola é vagabundo, índio não quer trabalhar. Essas falas que a gente ouve na sociedade, elas também aparecem na sala de aula. (D29, Dados da pesquisa, 2020).

Derrubar tais barreiras não é tarefa simples. Ao contrário, requer uma construção coletiva, longitudinal, complexa e perene, que tem avançado nos últimos anos, a partir da luta do movimento negro. Deve ser, sobretudo, uma lida permanente do trabalho docente, uma incumbência contínua, com vistas a transformar a escola num espaço democrático para a garantia de uma sociedade com um horizonte de cidadania para todas e todos. Nesse trabalho, fazemos coro à voz de Moreira (2007, p. 30), tendo em vista a necessidade de "intensificar a sensibilidade do(a) docente e do gestor para a pluralidade de valores e universos culturais, para a necessidade de um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades".

Ainda que timidamente, vislumbramos, nos testemunhos dos/das estudantes, sinais que indicam avanços na edificação de uma escola antidiscriminatória. A escola plural, diversa e multiétnica passa, necessariamente, pelo (re) conhecimento da história de contribuições negras ao país, de uma historiografia que, em vez de versar sobre a conquista dos opressores, realce a luta dos oprimidos. A julgar pelos apontamentos dos/das estudantes, o trabalho docente não têm se aprisionado aos livros didáticos, como último recurso do ensino e aprendizagem. Assim, podemos

compreender os excertos elencados na Tabela 4⁶, como indícios de uma prática docente bem sucedida, diversa e multifacetada, que desloca o saber dos/das estudantes das narrativas oficiais para as histórias e culturas ocultadas e negadas nos currículos.

Tabela 4 - O que você, estudante, sabe a respeito da contribuição dos negros na formação do Brasil?

Participante	Excerto/Depoimento
E4	<i>"Os negros tiveram um papel importante na formação cultural do nosso país, com a inclusão de suas práticas e seus costumes foram enriquecendo nossa identidade cultural, permitindo que ela se tornasse tão ampla".</i>
E7	<i>"Os negros desempenharam um papel muito importante na formação do Brasil, prestando grandes contribuições para a diversidade cultural e artística, (com suas músicas, danças, história, artes, pinturas), contribuíram para a formação da culinária e religião brasileira!".</i>
E22	<i>"A contribuição foi além de econômica, uma vez que, foram inserindo suas práticas, seus costumes e seus rituais religiosos na sociedade Brasileira contribuindo, dessa forma para uma formação cultural ampla no Brasil".</i>
E23	<i>"Foram a base do que hoje é tido como Brasil, infelizmente o preço do país que construímos foi regada a sangue e suor de homens que tiveram sua liberdade retirada. Além de ter a nossa atual cultura muito influenciada pelos mesmos, a ponto de não poder separar a cultura africana da cultura propriamente brasileira".</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

É, portanto, na valorização da diversidade nacional, na ruptura da historiografia eurocentrada, no estatuto da igualdade racial e na extinção de preconceitos e

⁶ Com a finalidade de preservar a identidade dos participantes da pesquisa atribuímos a cada participante da pesquisa uma sigla que corresponde à letra do nome do segmento, seguida de um número que diz respeito à ordem das respostas dadas nos questionários. Por exemplo: D1: a letra D está associada à docência e o número 1 corresponde à ordem dos questionários; E4: a letra E representa o segmento estudante e o número 4 correspondem à ordem dos questionários e entrevistas.

estereótipos que residem as raízes da Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos. Entretanto, se o que se tem hoje pode ser considerado bastante significativo, na mesma medida, identificamos diversos vazios na aplicação do conteúdo legal. O currículo escolar, sob esse ângulo, precisa abrigar história, cultura e identidade negras, a fim de pôr fim à manipulação das memórias dos ex-escravizados, negadas e ocultadas nos porões do racismo e da exclusão social. Assim, seguimos esperando a:

[...] descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. **Mudanças de representação e de práticas.** [...] questionamento dos lugares de poder. [...] a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 100, *grifos nossos*).

Nesse sentido, na sub-categoria (2), nomeada *presença da temática no currículo do EMI*, investigamos o alcance da história quilombola nos livros didáticos e nas práticas educativas, considerando tais materiais como um dos instrumentos pelos quais a ideologia racista legitimou o discurso da superioridade eurocêntrica. Na tessitura desse trabalho, retomamos a previsão legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, estruturadas para viabilizar uma pedagogia da diversidade, como prática curricular que traga o protagonismo afro-brasileiro e africano para o centro do debate. Para as DCNERER "a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos" (BRASIL, 2004, p.15).

No entanto, para quebrar a tradição curricular brasileira, centrada nos marcos civilizatórios europeus, é preciso materializar a previsão legal, de tal modo que toda a escola seja tocada, envolvida e alinhada com a valorização sócio-cultural dos africanos e afro-brasileiros. Naturalmente, isso implica a disponibilização de materiais curriculares que expressem posição crítica aos conhecimentos dominantes, com base numa historiografia antirracista. Isto posto, procedemos a uma pesquisa documental no âmbito da Biblioteca local do campus do Ifal em Santana do Ipanema, em busca de exemplares que abordam a história e cultura afro-brasileira e africana. Concluímos que há um processo de invisibilização da temática, visto que dentre os mais de 2.900 títulos que compõem aquele acervo, apenas dois (2) dizem respeito ao estudo da história e cultura quilombola.

Os dados atestam a inobservância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que determinaram aos sistemas de ensino o encargo de “prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos” (BRASIL, 2004). Dessa maneira, compreendemos que os dois (2) exemplares que abordam a questão da história quilombola são insuficientes para dar suporte a uma comunidade acadêmica que possui um quadro de mais de 800 estudantes, 40 docentes e 24 técnicos administrativos. Esse panorama é ainda mais grave se observarmos o contexto em que está inserido o Ifal, sobretudo traçando uma análise comparativa com as instituições de ensino das esferas municipal e estadual, que, não raramente, convivem com orçamentos precários, ausência de docentes e condições de sucateamento do serviço ofertado.

Ao analisar as formas de representação da história quilombola nos livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático ao Ifal - Santana do Ipanema, Alves e Melo (2020) anunciam a invisibilidade da temática e a ausência de conteúdo que pautar, com qualidade, o debate da resistência negra no âmbito do Ensino Médio Integrado. Diante da situação, o foco primordial das políticas públicas educacionais para as relações étnico-raciais tem sido o currículo, que desde sua gênese é pensado para a persecução dos ideais da sociedade capitalista, como anuncia Young (2014). A perspectiva crítica dos currículos, no entanto, rearranja tal cenário, à medida que se dispõe a compreender o campo a partir de sua relação e dependência das questões sociais mais globais. Nessa mesma direção, o currículo pode ser compreendido como uma arena de disputa e conflitos de interesses, que, segundo Moreira (2003, p. 28) “refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão”.

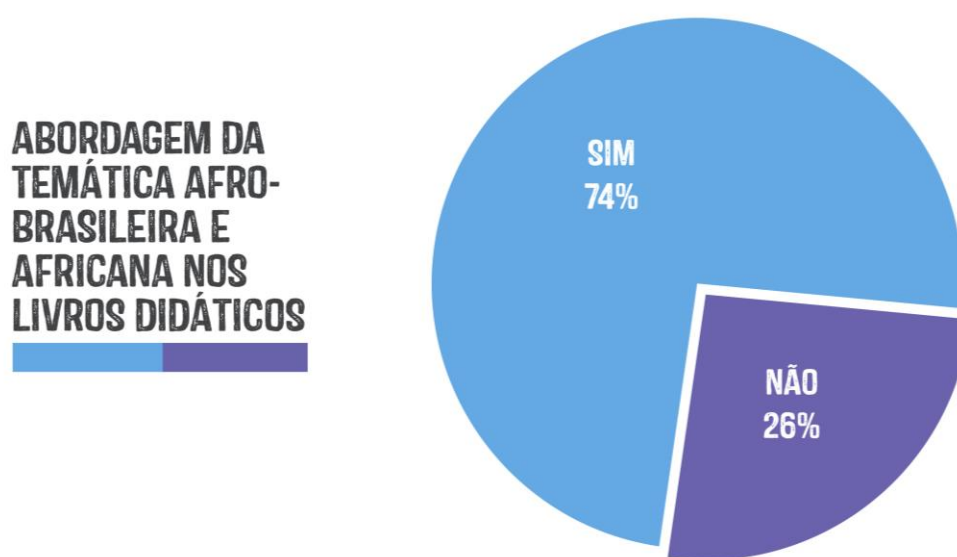
É na defesa de um campo curricular contestatório, que subverta a lógica da dominação, que a escassez de obras sobre a temática quilombola constitui uma realidade crítica, demonstrando como a valorização da história e cultura das comunidades de resistência encontra obstáculos em variadas instâncias, incluindo a educação. Domingues e Gomes (2013) refletem o papel das comunidades remanescentes quilombolas como elementos representativos da resistência histórica negra no Brasil e como caminhos para a produção de uma historiografia que reconstrua memórias e transcenda esquecimentos. Nesse sentido, “as ações educacionais e projetos pedagógicos devem dialogar com a história e a cultura dessas

comunidades, respeitando [...] suas tradições, seus 'costumes em comum' e seu fecundo patrimônio multicultural" (DOMINGUES; GOMES, 2013, p. 21).

Nesse debate, percebemos que corpo docente do Ifal reconhece a relevância de inclusão da temática como prerrogativa legal, uma vez que 100% concorda totalmente que a efetiva garantia dos direitos às comunidades quilombolas é um desafio no Brasil atual, estando essa inclusão inserida entre as políticas destinadas à população descendente de africanas e africanos. Para compreender o contexto de inclusão do tema no *locus* da pesquisa, perguntamos aos estudantes se já identificaram a abordagem da temática afro-brasileira nos livros didáticos.

Em conformidade com o Gráfico 5, 74% dos/das estudantes afirmam que os livros didáticos tratam a história e cultura afro-brasileira e africana, em respeito às prerrogativas legais aqui abordadas.

Gráfico 5 - Abordagem da temática afro-brasileira e africana nos livros didáticos, no olhar do estudantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

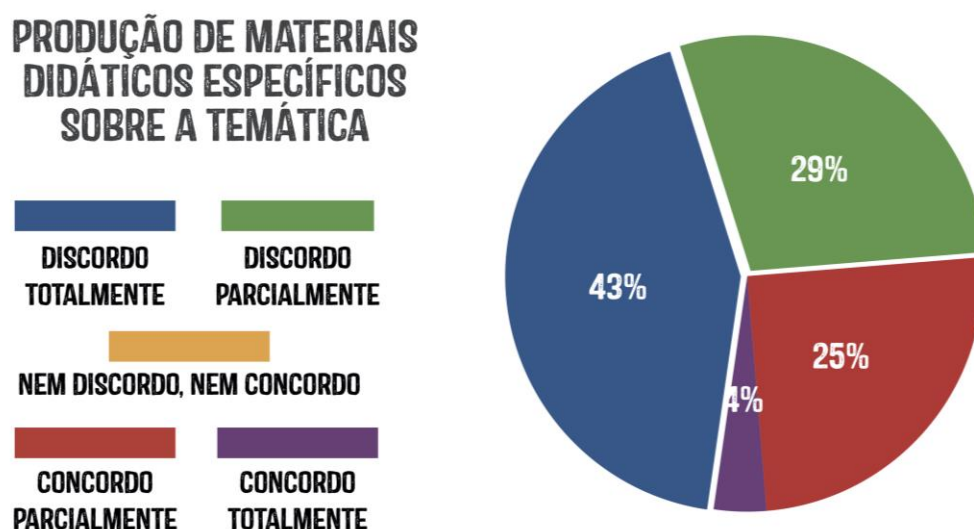
Apesar disso, é bastante representativo que 26% dos/das discentes sinalizem o silenciamento da temática, tendo em vista a posição discordante frente àquela assertiva. Dessa maneira, de início, podemos compreender tais dados como demonstração de uma presença incipiente da história da resistência negra no Brasil, dentro do universo dos materiais didáticos dispostos na instituição de ensino aqui

investigada, diagnóstico corroborado pelo estudo de Alves e Melo (2020). Nesse contexto, partimos do reconhecimento de que:

a revisão historiográfica vinculada à representação da luta destes sujeitos na conformação dos livros didáticos, passou a tomar forma, tanto como uma demanda política pela conformação de uma consciência histórica que valorize a diversidade cultural como pela perspectiva educacional de se distanciar nas formas de abordagem temática da escravidão dos “arbítrios do sistema escravista” que balizaram por um longo período de tempo, a relação senhor-escravo no ensino de História. (CONCEIÇÃO, 2019, p. 4).

As percepções dos/das docentes endossam essa produção de silêncios acerca da presença da temática no currículo do EMI, dado que, quando inquiridos se o Estado tem cumprido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - que preveem a produção de materiais didáticos específicos sobre a temática - a maioria do segmento aponta a violação dessa prerrogativa legal. Nessa análise, expressa no Gráfico 6, 43% dos/das professores/as discordam totalmente e 25% discordam parcialmente que o Poder Público tem garantido a produção de materiais que pautem um debate qualificado acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, o que fortalece o cenário de invisibilidade dessas populações. Apesar disso, o corpo docente tem se esforçado para levar a discussão, negligenciada pelos livros didáticos, à escola, de tal modo que 64,3% dos professores/as afirmam ter acessado materiais curriculares específicos para inserir história e cultura negras nas práticas educativas. Esses dados indicam o empenho dos profissionais em compartilhar o ensino de História com base em referências que exorbitam dos limites do currículo oficial. Todavia, se de um lado reconhecemos e valorizamos o o compromisso docente com a integração da história e cultura negras no currículo, de outro acreditamos que a efetiva inclusão da temática passa pela materialização de políticas públicas que assegurem a produção e a distribuição de recursos pedagógicos nas escolas brasileiras da Educação Básica, conforme preceituam os dispositivos legais. O nível de conhecimento dos/das docentes, na medida em que 64,3% reconhecem dispor de algum conhecimento sobre a matéria ora investigada, corrobora a necessidade da observância do Estado às leis, sobretudo provendo a comunidade educacional de recursos didáticos que dêem sustentação à presença, à forma e ao conteúdo da temática à luz de uma reescrita da história, que valorize e considere o arco-íris multiétnico brasileiro.

Gráfico 6 - A previsão legal de produção de materiais didáticos específicos sobre a temática afro-brasileira tem sido cumprida, na percepção docente



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Desse modo, se não é o caso de atestarmos uma completa ausência da história e cultura dos povos africanos, uma vez que a grande maioria dos estudantes assinalaram a presença da temática nos materiais didáticos, certamente podemos compreender que o currículo e as práticas educativas tratam a temática com pouca profundidade e sob a perspectiva de uma historiografia menor e subalterna, ante a narrativa branca. O fato de que apenas 6,5% dos/das discentes afirmam conhecer amplamente o tema, enquanto 61,3% conhecem algo a respeito e 32,3% admitem conhecer pouco a temática, é um forte indício desse processo de invisibilização. Nesse sentido, pensando o currículo como uma das mais importantes ferramentas de mudança de padrões étnico-raciais desiguais, o campo do ensino de História deve assumir seu lugar crítico, contestatório, que nega as verdades absolutas e questiona o controle do poder, "o que faz brotar uma análise bem mais lúcida dos diferentes e conflitantes motivos implicados nos fatos históricos, antes vistos como 'objetivos' e tratados com base em uma única versão, aceita sem questionamento" (MOREIRA, 2003, p. 33).

De fato, a abordagem frágil e enviesada da temática parece se confirmar quando avaliamos qualitativamente a compreensão dos/das estudantes acerca das comunidades quilombolas. Nesse ínterim, os testemunhos discentes relacionam tais

comunidades, quase que de modo exclusivo, ao período da escravidão, legalmente findado em 1888. Tais percepções podem ser compreendidas como parte de um processo mais extenso, de negação da diversidade brasileira e de recusa às demandas quilombolas e indígenas, mormente a questão da terra, efeitos de ordenamentos jurídicos como a Lei de Terras de 1850, que somente tem uma tentativa de correção na Constituição de 1988. Desse modo, uma historiografia que renega o lugar de protagonismo negro acaba provocando ressonâncias na formação estudantil, como demonstra a Tabela 5, que atesta o desconhecimento dos/das estudantes acerca da continuidade da história e cultura quilombola na atualidade.

Tabela 5 - O que você, estudante, sabe sobre os quilombos?

Participante	Excerto/Depoimento
E13	<i>"Era para onde os negros fugitivos iam depois de escapar de seus patrões".</i>
E17	<i>"Foram os lugares que viraram uma espécie de sociedade dos negros que fugiam".</i>
E18	<i>"Comunidades nas quais os negros utilizavam para fugir da escravidão dos seus senhores. Onde praticavam diversas atividades, tais como: agricultura, pecuária, extrativismo".</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Avançamos, então, para o questionamento junto aos estudantes se estes tinham conhecimento sobre alguma comunidade remanescente quilombola em sua cidade ou região. Entre os participantes da pesquisa, 64,5% dos/das discentes assumiram desconhecer as comunidades localizadas nos arredores das suas cidades, no sertão alagoano. A falta de ciência sobre a manutenção dos quilombolas no pós-abolição revela-se crítica a partir do reconhecimento do contexto local, em que diversas comunidades remanescentes quilombolas já foram certificadas pela Fundação Palmares, em municípios do entorno do campus do Ifal em Santana do Ipanema, *lócus* da pesquisa, como Poço das Trincheiras e Olho D'Águas das Flores.

Como compreender esse silenciamento? O que a escola tem feito para dar visibilidade à memória viva, que se desenlaça um sem-número de vezes ao lado das instituições de ensino? São questões que se impõem e que esse espaço não dá conta de responder. Ainda assim, dispomo-nos a refletir. Assim, a já reconhecida negação do negro na experiência afro-diaspórica brasileira tem peso ainda maior que no restante do território brasileiro, uma vez que a história sertaneja é a das trajetórias indígenas e quilombolas. Desse modo, os silêncios lançados sobre as populações negras sertanejas, alçadas à condição de invisíveis, seguem a reverberar no cotidiano quilombola, cravado pelo racismo, intolerância e discriminação.

Embora representem iniciativas pontuais, movimentos tentam retirar as experiências quilombolas do sertão alagoano de um cenário de aridez. Nesse sentido, o projeto de extensão Abí Axé Egbé, coordenado pelo professor Gustavo Manoel da Silva Gomes (2018), no campus Sertão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), tenta dissociar a história e cultura negras do jugo racista e discriminatório, que perpassam o cotidiano sertanejo. O faz por meio das representações culturais negras, re-instituídas a contrapelo. Por meio da arte, questionam-se os lugares de poder para reconstruir, com vigor, uma identidade étnica, emudecida por uma história de opressão,

problematizando temas, conceitos, valores e práticas; propondo novos referenciais sociais, culturais, políticos e históricos; experimentando novos conteúdos e formas na produção do conhecimento; buscando perceber e compreender o lugar e a ótica de identidades negras na sociedade brasileira; estimulando práticas curriculares “não-formais”; provocando uma educação pelos sentidos do corpo e pelos sentidos da fala, portanto, por uma educação estética: aquela que mexe com sentidos, sentimentos e saberes dos sujeitos envolvidos. (GOMES, 2018, p. 24).

O exemplo do Abí Axé Egbé em muito contribui para o debate aqui proposto. Assim, acreditamos que a função social da escola ganha corpo à medida que auxilia na desconstrução de assimetrias, no deslocamento de olhares hegemônicos, na valorização da diversidade e pluralidade culturais. Em tempos de fake news, xenofobia e racismo; de retomada - se assim podemos chamar - de inspirações autoritárias, neofascistas e neonazistas; de uma onda de sectarismo, que ganha as redes virtuais e espelha o mundo real, qual contribuição da escola senão a construção de pontes de aceitação à diversidade?

Destarte, o reconhecimento das comunidades remanescentes quilombolas decerto poderia remeter à escola um conhecimento tradicional, que apesar de silenciado, mantém-se vivo. No entanto, apesar de demonstrarem domínio sobre o fenômeno contemporâneo dos quilombos remanescentes, os docentes, questionados durante entrevista semiestruturada, afirmam não conhecer o contexto real das comunidades localizadas no sertão. Essa realidade acaba sinalizando um represamento de saberes, uma subutilização das tradições histórico-culturais da potente fonte mnemônica quilombola, uma restrição do compartilhamento das experiências e trajetórias negras, que poderiam desaguar na formação dos/das estudantes. Desse modo, compreendemos que a garantia legal de reconhecimento desses grupos sociais marginalizados, silenciados e excluídos, na e pela educação, continua se constituindo um óbice em tempos atuais.

Na sub-categoria (3), denominada *educação como política reparativa*, refletimos as contribuições das políticas públicas educacionais para a reparação do secular processo de negligenciamento, incorrido sobre as populações de origem africana no Brasil. Nesse sentido, as lutas antirracistas empreendidas pelos movimentos negros repercutiram nas instâncias de poder brasileiras. Desse modo, a bandeira histórica do movimento negro por uma educação antidiscriminatória, intensificada no século XX e, ainda mais, na redemocratização brasileira, impõe à adoção de leis e ordenamentos, como as aludidas Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004). Mais recentemente, o mote para a ampliação das políticas reparativas às comunidades negras brasileiras reside nas *ações afirmativas*, pensadas para:

induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores. (GOMES, 2001, p. 6-7).

No lastro dessa discussão, duas leis determinam um percentual de reserva de vagas para negros, as chamadas *cotas raciais*. A Lei nº 12.711/2012 destina 50% das vagas em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, como os IF's, para estudantes egressos de escolas da rede pública. Dentro desse percentual, destina uma proporção de vagas para negros, obedecendo à

porcentagem da população afro-brasileira e africana no estado da federação no qual a instituição está localizada. Dois anos depois, a Lei nº 12.990/2014 tornou obrigatória a reserva de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos, para provimento de cargos efetivos, no âmbito da União, para a população preta e parda. As medidas em questão sofrem críticas e serviram de pano de fundo para o debate político, mormente observando o painel das eleições presidenciais de 2018. Em entrevista concedida à TV Cidade Verde, do Piauí, o então candidato Jair Messias Bolsonaro afirmou que as ações afirmativas “reforçam, sem a menor dúvida [o preconceito]” e que “isso não pode continuar existindo, tudo é coitadismo”. Na direção oposta ao que defendeu o agora presidente do Brasil, acreditamos, como Domingues (2005, p. 178), que a implementação das ações afirmativas "trata-se de uma luta que, apesar de sua natureza reformista, tem um caráter democratizante, que educa ou mobiliza politicamente os negros e, sobretudo, coloca em xeque a secular opressão racial deste país".

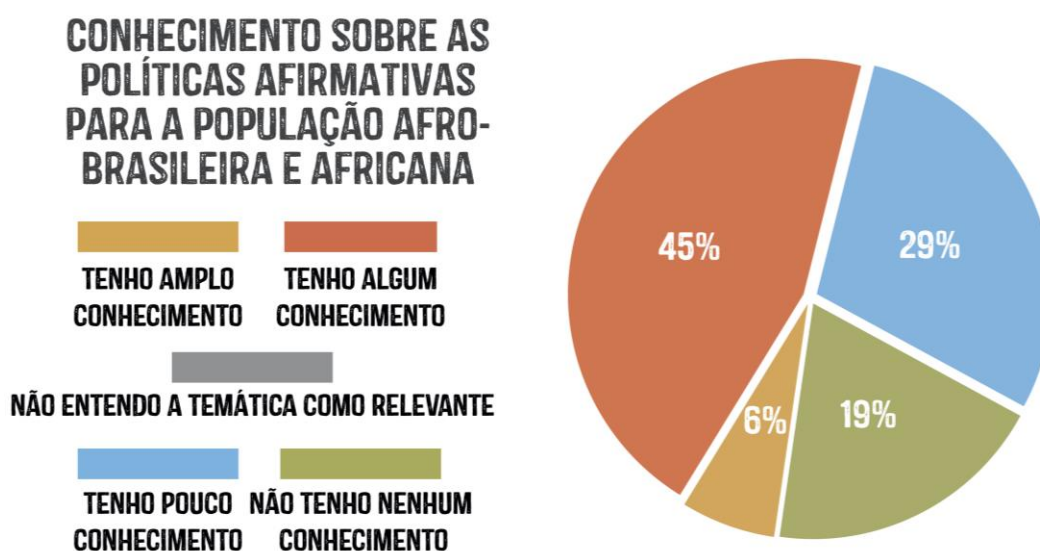
Diante dessa celeuma, procuramos demarcar o posicionamento dos participantes da pesquisa no que concerne às políticas afirmativas e reparativas destinadas às populações negras. Assim, para referenciar tais políticas e retirá-las da frieza da lei, acreditamos ser de extrema importância que todos os atores sociais as conheçam. Conhecer é, nesse caso, uma exigência, com vistas a combater o racismo e suas consequências. Em se tratando dos/das docentes, há um substancial domínio quanto ao *corpus* das políticas públicas reparativas, pensadas na perspectiva da inclusão negra. É bastante representativo, portanto, que 85,7% dos/das docentes afirmem ter conhecimento sobre quando foram estabelecidos os direitos constitucionais das comunidades remanescentes quilombolas e que 92,9% conheçam o aparato legal que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. No entanto, o fato de 14,3% e 7,1%, respectivamente, desconhecerem as leis citadas sinaliza a necessidade de ampliação das discussões étnico-raciais no contexto escolar. Esse exercício, aliás, deve perpassar o universo cotidiano docente, de tal modo que:

Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se auto-questionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. [...] Uma educação anti-racista não só proporciona o bem-estar do

ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras. (CAVALLERO, 2005, p. 13-14).

As respostas discentes demonstram desconhecimento em relação às políticas afirmativas e reparativas. Nesse caso, quando perguntados se conhecem tais políticas destinadas à comunidade afro-brasileira, apenas 6% dos/das estudantes admitem possuir amplo conhecimento acerca do tema, um dado crítico se comparado aos 45% que afirmam ter algum conhecimento, aos 29% que admitem ter pouco conhecimento e, mais crítico ainda, aos 19% que atestam não ter nenhum conhecimento sobre o tema, conforme apresenta o Gráfico 7.

Gráfico 7 - Conhecimento dos/das estudantes sobre as políticas afirmativas destinadas às populações afro-brasileiras e africanas



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Adicionalmente, questionamos os/as estudantes sobre se consideram justas tais políticas. Apesar de a maioria desse segmento indicar pouco conhecimento sobre o tema, 45,2% concordam totalmente e 12,9% concordam parcialmente com elas. No entanto, 16,1% não concordam nem discordam, 9,7% discordam parcialmente e 16,1% discordam totalmente da institucionalização das aludidas políticas. Essa conjuntura lança luz sobre a importância de discutir as ações afirmativas no ambiente formativo do EMI, tendo em vista seu compromisso com a diminuição das desigualdades que acompanharam os africanos das senzalas às favelas, dos

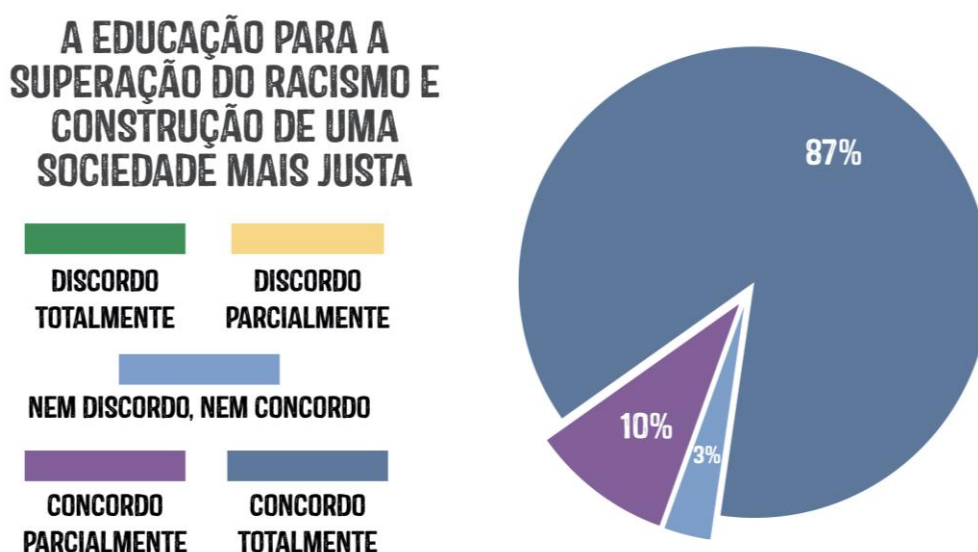
mocambos às comunidades remanescentes quilombolas. Nesse sentido, cremos que a discussão das ações afirmativas em ambiente escolar pode contribuir para a superação desses entraves. Para tanto, os docentes "não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula" (GOMES, 2005, p. 60).

Colocada em xeque, a garantia de materialização de políticas públicas antirracistas ganha contornos mais tensos no momento atual brasileiro, no qual o discurso alienante da meritocracia tem conquistado adesão de parte considerável da população e legitimado a produção de assimetrias. Na contracorrente de tal perspectiva, compreendemos que o conjunto de políticas públicas afirmativas e reparativas:

se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, que não se encontra tão somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativas de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares. Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade. (SILVA, 2003, p. 49).

Embora tais dados coloquem-nos diante de um desafio, as questões seguintes nos possibilitam pensar a educação como mecanismo de atenuação do quadro de desigualdade social. O Gráfico 8 apresenta a anuência do segmento discente diante da afirmação de que a educação é mecanismo para superação do racismo, corroborando a construção de uma sociedade com equidade social. Nessa perspectiva, em razão de 97% dos/das estudantes concordarem total ou parcialmente com a questão, pensamos que há um terreno fértil para a sensibilização da comunidade estudantil, no sentido de garantir a inclusão dos povos africanos e seus descendentes na Diáspora, grupos que, no decurso da história, foram levados à marginalização. Em consonância aos pensamentos dos/das estudantes, os docentes corroboram o viés da educação que transforma. Nessa direção, 82,1% dos/das professores/as concordam totalmente e 17,9% concordam parcialmente com a assertiva de que a educação é elemento capaz de auxiliar na transformação do padrão de relações étnico-raciais.

Gráfico 8 - Educação como meio para a superação do racismo, na ótica discente



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O reconhecimento dos/das discentes à assertiva de que racismo é, ainda hoje, um mal que a sociedade brasileira precisa combater e superar, constatado em razão de 96,7% concordarem total ou parcialmente com a premissa, pode ser compreendido como uma via de mão dupla. Por um lado, compreendemos ser muito expressivo que os/as estudantes assumam o racismo como um mal a ser exterminado na sociedade brasileira e que entendam o papel que a educação tem na desconstrução de preconceitos e estigmas. De outro, ancoramo-nos na ideia que tais dados podem representar uma tomada de posição, uma denúncia dos/das estudantes que chamam atenção para a permanência do racismo e no seu entrecruzamento com as relações do cotidiano escolar.

Concluimos, até aqui, que a educação é parte essencial de combate ao sistema social estruturalmente racista, que aprofunda e reproduz desigualdade, exclusão e silenciamento, conforme destaca Almeida (2019). As percepções de estudantes e docentes, que constituem a essência transformadora do universo educacional, lançam-nos às novas perspectivas presentes nas práticas educativas antirracistas. E se há ainda um hiato na execução das leis por parte das instâncias do Poder Público, há também a mobilização dos movimentos negros/sociais/indígenas e da comunidade educacional, em defesa de práticas pedagógicas que valorizem a história e cultura

afro-brasileiras e africanas, para além da omissão marcante nos currículos e nas narrativas oficiais.

4.1.2 Concepções formativas no EMI: formação integrada, memória e currículo

Nesta segunda categoria central da nossa análise debruçamo-nos sobre as concepções e práticas docentes em relação a princípios basilares da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse movimento, visamos apreender o domínio dos/das professores/as acerca de conceitos como formação integrada e currículo integrado e, num segundo momento, investigar em que medida as práticas docentes recorrem ao trabalho pedagógico com a memória para a efetivação de um currículo humanizado, que inclua as contribuições históricas e culturais das comunidades afro-brasileiras e africanas.

À primeira vista, na sub-categoria (1), nomeada *Formação Integrada e Currículo Integrado*, examinamos em que medida os docentes exercem sua prática em atenção à formação integrada, considerada por Moura, Lima Filho e Silva (2015), como uma via de emancipação, na perspectiva da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nessa proposta, o Ensino Médio Integrado emerge como modalidade capaz de contribuir para a travessia de uma formação parcial e fragmentada.

Durante a realização das entrevistas semiestruturadas, interrogamos os docentes participantes sobre suas percepções em torno do tema formação integrada. Embora os pontos de análise revelem-se a partir das vozes de dois sujeitos de pesquisa, destacamos a natureza da pesquisa-ação, que em vez de se aprisionar à quantidade de participantes, “considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (FRANCO, 2005, p. 486). Desse modo, importa-nos menos a quantidade e mais a representação dos partícipes, em observância ao rigor metodológico da pesquisa-ação.

Diante da questão, emergiram duas grandes perspectivas: 1) a de formação integrada e 2) a da transdisciplinaridade. Nessa análise, destacou-se a percepção de que a formação integrada assenta-se sob as bases da oferta de integração da formação básica e profissional num mesmo curso/currículo. De fato, como já

discutimos, o conceito engloba tal sentido, sobretudo com a revogação do Decreto 2.208/97 e o acolhimento do trabalho como princípio educativo, no âmbito da EPT.

Todavia, nas percepções docentes, identificamos a ausência do conceito de politecnia, fulcral no bojo das discussões em torno de uma EPT que supere a cisão entre o fazer e o pensar. Nesse sentido, reunindo parte do debate abundante em Marx, Saviani (2003) postula a união entre os fundamentos do trabalho, da ciência e da cultura para pensar seu conceito politécnico, no qual propõe a superação da limitação de uma formação desarticulada, imposta pela problemática do trabalho no capital. Assim, para o autor “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136).

Diante disso, há um aparente desconhecimento de formação integrada enquanto integrante da politecnia e *omnilateralidade*, princípios essenciais para construção de sujeitos críticos, conscientes e emancipados. Assim, os depoimentos associam a formação integrada a uma noção de organização curricular, demonstrando uma visão parcial de um processo muito mais complexo. Nessa direção, “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (BRASIL, 2007, p. 41).

Por outro lado, os docentes indicam uma compreensão acurada acerca de outro princípio basilar da formação integrada: o da integração dos componentes curriculares, que nesse sentido enseja a interdependência entre os vários campos do saber, numa perspectiva transdisciplinar. Por meio desse olhar, os docentes demarcam seu reconhecimento sobre a relevância de um trabalho que borre as fronteiras disciplinares e se constitua integrado. Percebem as características norteadoras desse processo, entendido assim por Ramos (2009):

No currículo integrado, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens. (RAMOS, 2009, p. 03).

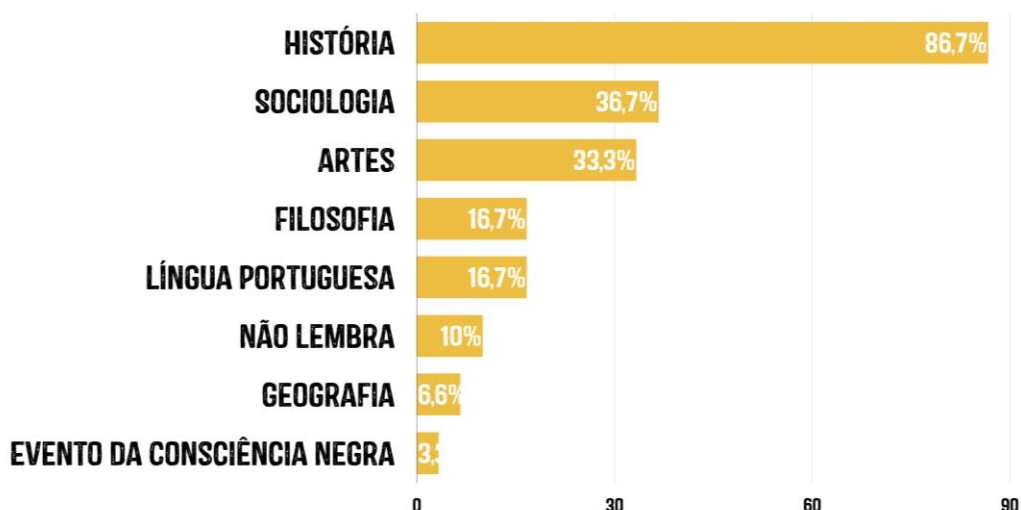
Fundamentado na vinculação entre teoria e prática, ensino e contexto real/local, e na integração entre saberes científicos e técnicos, o currículo integrado fornece os pressupostos teóricos-metodológicos para a materialização da formação integrada. Nesse sentido, inquirimos os docentes acerca do conhecimento teórico sobre currículo integrado e de sua prática pelos/pelas docentes, no âmbito do Ensino Médio Integrado.

Nessa investigação, repetidamente, emergiu a associação do currículo integrado à necessidade de integrar uma formação básica e profissional. Nesse percurso, porém, vários obstáculos foram apontados pelos/pelas docentes. Entre eles, sobressalta a ideia de hierarquização dos saberes técnicos em detrimento dos saberes científicos - depositária da dicotomia entre o fazer e o pensar, e da vinculação da ideia de educação para o mercado -, colocada pelos/pelas docentes como uma fator que limita a prática do currículo integrado. Compreendemos que esse processo de hierarquização não é danoso apenas para a articulação curricular, mas pode ser fonte de aprofundamento das desigualdades, porque como destaca Moreira (2003, p. 25) "nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social".

A exigência do atendimento às demandas do currículo oficial e a vinculação institucional a avaliações como Enem e Saeb são apontadas como mais um óbice à prática do currículo integrado. Nesse sentido, tais demandas são vistas como limites, à medida que docentes são impelidos - não apenas institucionalmente, mas pelo olhar da sociedade frente aos índices de aprovação - a pensar a formação como via de acesso dos/das estudantes ao ensino superior. Contudo, a identidade dos Institutos Federais, no rigor da lei e à luz da defesa da formação integrada, deve privilegiar uma educação emancipatória, e, para tal, ressignificar suas práticas curriculares privilegiando a integração. Desafio ainda mais tenso diante da recente reestruturação curricular, com a diminuição dos seus cursos e das respectivas cargas horárias.

De fato, as indicações dos/das estudantes comprovam que a prática curricular integrada se constitui numa situação problemática, no âmbito do Ifal. Questionados sobre em qual componente curricular estudaram a temática afro-brasileira e africana, relataram a presença apenas em componentes curriculares da base comum curricular, conforme Gráfico 9.

Gráfico 9 - Estudo da temática afro-brasileira e africana por componente curricular, segundo estudantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

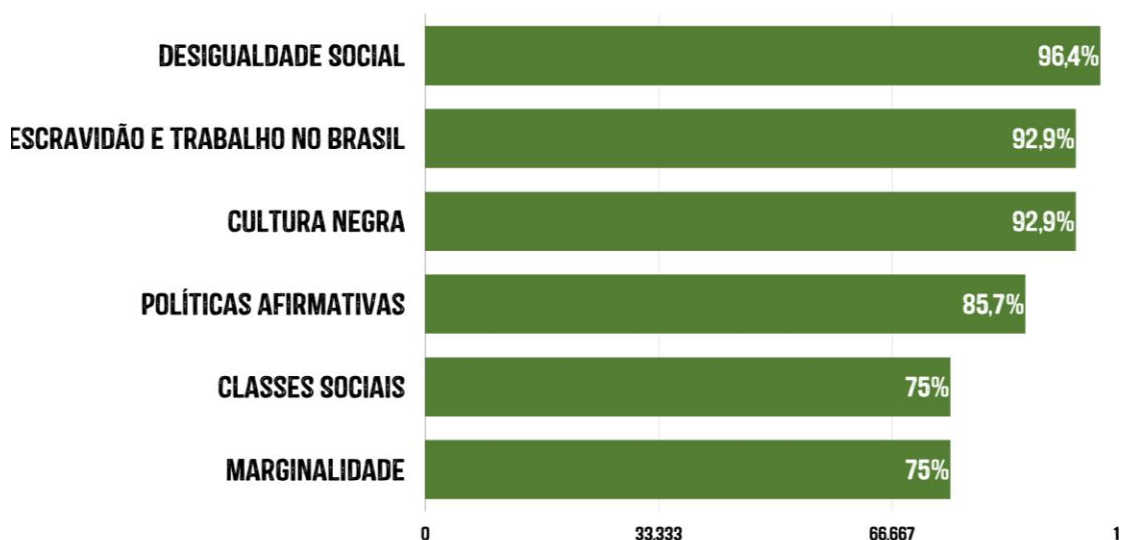
Por meio dessa informação, podemos comprovar que não há trabalho integrado, de forma sistemática, envolvendo componentes da área propedêutica e técnica. Carvalho (2020, p. 175), investigando as concepções de professores/as da mesma instituição, reforça a carência pela institucionalização do trabalho curricular integrador e constata que:

Percebe-se aqui a necessidade de planejamento conjunto, que poderia se constituir em uma estratégia eficaz, pois promoveria a unidade entre os participantes do processo, compreendendo-se que a distinção entre conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se dá no âmbito metodológico e não epistemologicamente.

A despeito desse panorama, concebemos que o trabalho com a temática aqui apresentada pode ocorrer em comunhão com a proposta de enfoque globalizador, trazida em Zabala (1998). Sob esse aspecto, o conhecimento passa a ser pensado sem fragmentações, construindo conexões amplas entre os variados campo do saber, concebido como global. Nesse contexto, os métodos globalizados "nascem quando o aluno se transforma no protagonista do ensino; quer dizer, quando se produz um deslocamento do fio condutor da educação das matérias ou disciplinas como articuladoras do ensino para o aluno [...]" (ZABALA, 1998, p. 144).

À título de exemplificação, a aula sobre as comunidades remanescentes e a Constituição de 1988 poderia transcorrer reunindo docentes de História, Sociologia e Agricultura, componente da área técnica do Curso Médio Integrado em Agropecuária, ofertado pelo campus do Ifal em Santana do Ipanema. Nesse momento, poderiam ser discutidos aspectos ligados ao impacto histórico do texto constitucional, ao efeito prático na diminuição das desigualdades sentidas por essas comunidades e, igualmente, a repercussão de tais prerrogativas legais nas tradições quilombolas ligadas à agricultura. Este é apenas um exemplo de como a perspectiva transdisciplinar pode se dar a partir da temática aqui levantada. São múltiplas as possibilidades que a abordagem do tema oportuniza para um trabalho transdisciplinar, apesar da organização dos conteúdos ocorrer de modo interdisciplinar. Verificamos a anuência dos/das docentes em relação às temáticas com as quais percebem intersecção com a história afro-brasileira:

Gráfico 10 - Temáticas que possuem intersecção com a história afro-brasileira, na percepção dos/das docentes



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Diante do exposto no Gráfico 10, no qual os docentes apontam que a temática afro-brasileira e africana possui relação com assuntos como *desigualdade social* (96,4%), *escravidão e trabalho no Brasil* (92,9%), *cultura negra* (89,3%), *políticas afirmativas* (85,7%), *classes sociais* (75%) e *marginalidade* (75%), vislumbramos

potencialidade para debates transdisciplinares, na direção do currículo integrado. A partir dessa correlação, grandes áreas do saber podem se conectar, a exemplo da História com a Sociologia, Artes, Linguagens e disciplinas da área técnica, permitindo-nos pensar um panorama em que os desafios postos possam ser superados, materializando um projeto de formação integrada que articule não apenas os múltiplos saberes das diversas áreas do conhecimento, mas, sobretudo, colabore para a vivificação das contribuições de afro-brasileiras e africanos, apagadas das narrativas oficiais. Assim, cremos que a presença do conteúdo em questão não deve estar circunscrita a um componente específico, mas atravessar todo o currículo e as práticas educativas, em perspectivas transdisciplinares e transversais.

Para que essa ressignificação curricular materialize um projeto ético-político comprometido com o reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos afro-brasileiros e africanos, as narrativas subalternas precisam se fazer ouvidas, conhecidas e visibilizadas. Desse modo, na sub-categoria (2) *Memória e Currículo Inclusivo*, examinamos o trabalho docente a partir da valorização das memórias de grupos sociais fragilizados e negligenciados, solapadas em nome de um ideário dominante e negadas nos discursos oficiais. Nessa direção, a relação de retroalimentação entre memória e currículo pode ser compreendida como meio de contestação ao racismo estrutural, perspectiva trazida em Almeida (2019), segundo a qual o racismo apresenta-se como uma estrutura validada pela ordem jurídica, política e econômica, manifestando e reproduzindo a ótica dominante. No combate a essa dimensão estrutural do racismo, o currículo tem papel determinante na efetivação de uma escola antirracista, considerando que "as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como 'normais' em toda a sociedade" (ALMEIDA, 2019, p. 37).

Com efeito, o ensino de História apresenta múltiplas possibilidades para a reversão do esquecimento afro-brasileiro e africano e para a reconstrução das memórias negras a partir de um ângulo de protagonismo. Assim, ao viabilizar uma releitura da história pela ótica dos vencidos, o currículo e as memórias sociais podem, conforme Halbwachs (2006), reconstruir o passado, em relação perene com o presente. Nesse contexto, os docentes indicaram suas práticas cotidianas com o recurso das memórias, asseverando, de um lado, que têm domínio sobre o potencial

do recurso mnemônico e, de outro, que o utilizam a partir de um viés contra-hegemônico:

[...] as memórias orais são fontes históricas e quando trazemos essa proposta de trabalhar o ensino de História por esse eixo temático, utilizando fontes em sala de aula, não só essas fontes tidas como clássicas e convencionais que são jornais e manuscritos, mas essas fontes que também são fontes da história como a oralidade, isso faz com que o aluno se entenda como participante de uma história, isso faz com que possamos mostrar aos alunos que quem faz história não é só D. Pedro II, D. Pedro I, a Princesa Isabel e o presidente Vargas, o aluno, ele também faz parte da história, ele também está inserido na história do Brasil. (D29, Dados da pesquisa, 2020).

[...] eu trabalho com memória desde sempre, adoro trabalhar com memória [...] então desde sempre, desde o aluno do primeiro ano, o primeiro ano integrado, eu já trago esta concepção mnemônica. eu gosto muito de fazer esse exercício pautado na metodologia da História Oral, pra que a gente já possa trabalhar com aluno de primeiro ano o conceito de fontes históricas, por exemplo, eu gosto de pedir muito que eles entrevistem seus avós, pessoas idosas de suas famílias, pra que a gente possa trabalhar essa fonte que eles trazem, problematizando o conceito de fontes históricas. (D30, Dados da pesquisa, 2020).

A partir da leitura qualitativa dos dados acima descritos, compreendemos que os docentes estruturam sua prática como contracorrente, pelo menos em dois aspectos: 1) valorizando o protagonismo estudantil, considerado, nessa perspectiva, como um pólo ativo da aprendizagem, autor de uma história que, em vários momentos, acaba sendo menosprezada; 2) ao utilizar recursos da metodologia da História Oral, sobretudo acessando aos substratos da memória, questionam narrativas hegemônicas que cristalizaram na história "oficial" versões enviesadas, que validam a pretensa supremacia eurocêntrica na história nacional. Tal prática representa a intencionalidade dos/das docentes na produção de um currículo inclusivo, compreendido pelos participantes da pesquisa como:

[...] Um currículo inclusivo é o que pensa a diversidade, a pluralidade cultural, um currículo que perpassa debates como intolerância religiosa, respeito ao outro, que inclui também variadas formas de pensamento. Você trazer essa pluralidade de ideias e principalmente você desenvolver o senso crítico do aluno. Por exemplo, voltando para essa questão do ensino de História. A gente ensino história não é o decoreba, não são as datas, não são os fatos congelados no tempo, a gente quer ensinar o aluno a se construir historicamente o seu senso, tipo, tem esses temas da história, tem essa visão, essa visão, tem várias visões sobre o mesmo tema, quando você traz o documento a fonte histórica para a sala de aula, você traz diferentes perspectivas da história, aí isso é uma questão de inclusão, porque você está dando a possibilidade do aluno estar construído a sua visão, o seu pensamento crítico que é extremamente importante, principalmente pelos dias que estamos passando. (D29, Dados da pesquisa, 2020).

[...] trabalhar inclusão também é pra mim um grande desafio, porque a gente se depara em sala de aula, sobretudo, com uma pluralidade de experiências, quando eu penso em inclusão eu penso em diversos aspectos, na questão étnico-racial, na questão sexual, na questão de limitações pedagógicas, então a gente precisa sempre de apoio de outros profissionais, então eu vejo a prática inclusiva como o grande desafio constante e que exige de nós profissionais, sobretudo das Ciências Humanas, o desafio de sempre estar se atualizando, se profissionalizando pra lidar com essas diversas especificidades. (D30, Dados da pesquisa, 2020).

Em vista disso, percebemos que os docentes assimilam as tensões e contradições inerentes à seleção de conteúdos que integram o currículo. Compreendem, ainda, o campo curricular como disputa de projetos de poder que legitimaram na história brasileira, de forma abundante, estereótipos e estigmas que reforçaram o racismo sobre a população negra. Na contramão dessa história excludente, consideramos que as práticas pedagógicas devem favorecer a reconstrução do lugar negro na historiografia nacional. Nessa persecução,

Os currículos de formação e de educação básica têm a obrigação de incorporar essas histórias desses processos que continuam atuais, persistentes de destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os movimentos sociais denunciam. Incorporar esses saberes críticos dessa história. Mas também incorporar as resistências e os processos de afirmação, libertação-emancipação que os próprios coletivos constroem. Que desde crianças ao chegarem às escolas aprendam a saber-se em currículos que incorporem essa riqueza de conhecimentos, valores, culturas, identidades de que os movimentos sociais são sujeitos, produtores. (ARROYO, 2015, p. 67).

As práticas docentes no ensino de História, à nível de Ifal, parecem caminhar em observância a um currículo inclusivo, com o aporte do trabalho pedagógico com as memórias de grupos negados nos discursos oficiais. Com isso, emergem questões decisivas para a prática curricular inclusiva, como a contestação das narrativas eurocêntricas e a descolonização dos currículos, pensada em Gomes (2005) como parte de um processo de emancipação, que inclui a compreensão e aceitação da diversidade brasileira. Desse modo, o olhar docente para a valorização da identidade e memória afro-brasileiras e africanas insurge-se contra o apagamento das contribuições desses grupos sociais, visibilizando-os no ensino de História:

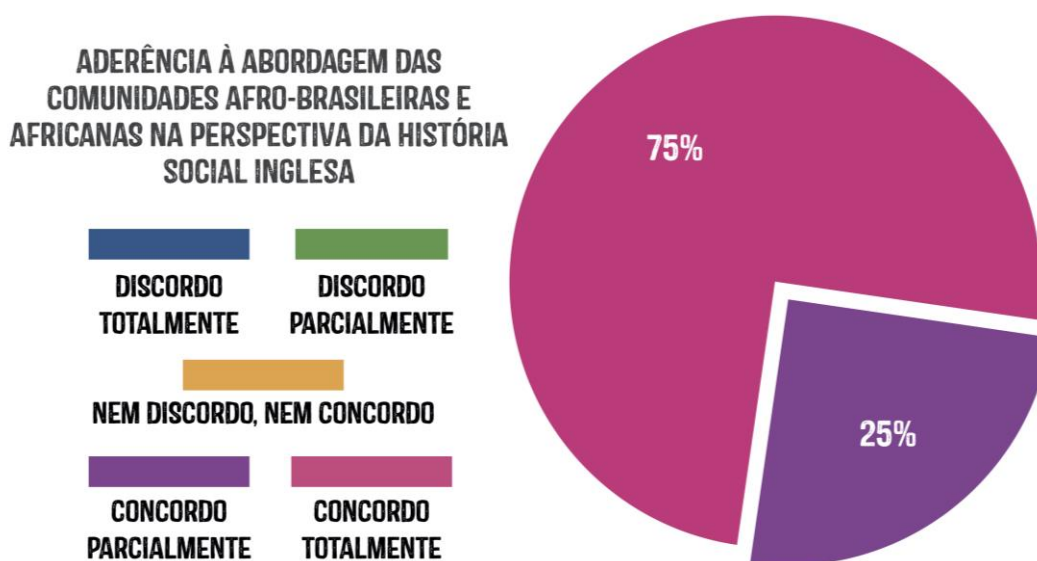
[...] Especificamente no ensino da história a memória trabalha na perspectiva de trazer outras narrativas, não apenas uma história que está cunhada da

Europa como o centro do universo e que todas as outras questões que acontecem na história são desdobramentos de algum acontecimento que acontecesse na história. Por exemplo: A revolução industrial aconteceu e, por conta disso, várias outras coisas aconteceram no mundo. A memória traz o que? As visões da história do que os africanos quando pensaram em fazer uma história geral da África, eles trabalharam com a perspectiva africana, entender a África a partir de uma visão endógena, uma visão de dentro. Olha, a gente foi afetado por essas revoluções industriais, revoluções burguesas, a inglesa, a francesa, as expansões ultramarinas, mas dentro do nosso território nós também temos marcos, e quais são esses marcos: esses, esses e esses. Então a memória nos auxilia a trazer essas outras narrativas da história e a trazer uma visão plural da história do Brasil. (D29, Dados da pesquisa, 2020).

[...] os *griots* trazem essa memória enovelada pelo cotidiano, pela fantasia, e isso vai passando de geração em geração como uma tradição, como uma tradição inventada, então a memória ela foi muito importante para a narrativa da História da África, então sem essa memória dos *griots* nós não teríamos construído uma História da África. [...] mais do que isso, o Edward Palmer Thompson, no livro dele *Costumes em comum* [...] trabalha com as pessoas comuns, ele trabalha com a *história vista de baixo*, então é a partir da história das pessoas comuns, do trabalhador, do operário, da dona de casa, de toda essa plêiade de pessoas que fazem a história girar, que são a maioria da história como ele mesmo fala, o Thompson, se não fosse a memória não tinha como a gente elaborar a história dessas pessoas. [...] então a memória dá lugar na História às pessoas que nos documentos oficiais elas estariam excluídas, marginalizadas e segregadas, então é a memória que dá visibilidade, que dá o lugar de atores dessas pessoas. (D30, Dados da pesquisa, 2020).

Perscrutamos a concordância dos/das docentes em relação à pertinência quanto à discussão da presença/ausência da temática quilombola nos livros didáticos e no currículo oficial, propondo a valorização da história e memória quilombola nas práticas educativas no EMI. O fato de 100% dos/das professores/as concordarem totalmente com a premissa atesta o valor simbólico que o trabalho com a memória possui na edificação de padrões étnico-raciais justos. Essa percepção é compartilhada por estudantes, de tal modo que 91,3% concordam total ou parcialmente com a mesma afirmação. Indo ao encontro dessa perspectiva de trabalho mnemônico para a ressignificação do currículo do EMI, buscamos a aderência dos/das docentes à abordagem da temática afro-brasileira e africana sob o prisma da *História Social inglesa*, conforme Gráfico 11:

Gráfico 11 - Aderência dos/das docentes à abordagem das comunidades afro-brasileiras e africanas na perspectiva da *História Social inglesa*



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Conforme mencionamos anteriormente, a corrente historiográfica da *História Social inglesa*, construída com o aporte dos estudos de E. P. Thompson (1998), estabelece o protagonismo de grupos sociais invisibilizados, contando uma história sob o ponto de vista dos explorados. Nesse sentido, Thompson (1998) renova as estruturas vigentes, que priorizava figuras ilustres, para dar vez às experiências vividas por gente comum. Desse modo, entendemos o fato de 100% do corpo docente do Ifal admitir concordância com tal proposta como bastante significativo, sobretudo pelo reconhecimento do ensino de História enquanto construtor de pontes com as trajetórias históricas de grupos excluídos, jogados à margem da sociedade pela produção e reprodução de silêncios. Nessa reconstrução, o conceito de memória coletiva em Halbwachs (2006) obtém centralidade. Assim, Cardini (1988, p. 12) afirma que:

[...] a grande protagonista da história é a memória coletiva, que tece e reteve, continuamente, aquilo que o tempo cancela e que, com a sua incansável obra de mistificação, redefinição e reinvenção, re-funda e requalifica continuamente um passado que, de outra forma, correria o risco de morrer definitivamente ou de permanecer irremediavelmente desconhecido.

Sob esse enfoque, compreendemos que a história, cultura e identidade das comunidades afro-brasileiras e africanas usurpadas, negadas e silenciadas da

memória coletiva nacional podem ser reconstruídas, com base numa historiografia mais humanizada, fincada em narrativas inclusivas, que se estruturam em torno de homens e mulheres comuns, em detrimento dos mitos públicos. Para realizar tal intento, precisamos conhecer os limites e pensar novas possibilidades para a ressignificação do quadro de silenciamento imposto a essas comunidades que, em pleno século XXI, são obrigadas a sobreviver acorrentadas ao racismo e à discriminação.

4.1.3 Contexto do Ensino Médio Integrado: limites e possibilidades para inclusão da história e cultura quilombola no currículo do EMI

Nesta terceira e última categoria central de análise, elencamos os entraves para a inclusão das narrativas de liberdade e resistência das populações afro-brasileiras no contexto do EMI, a partir do aporte das vivências e experiências de docentes e estudantes. Mas não apenas isso. Com o reconhecimento da problemática a ser transposta, indicamos nossa contribuição para a diminuição das desigualdades raciais no país, alicerçada na (re)construção do lugar dos sujeitos quilombolas no currículo, nas práticas educativas e, sendo mais ambiciosos, na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a sub-categoria (1), nomeada *Formação docente*, reflete os reveses que a ausência de política de formação continuada engendra para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana. Para vencer essa problemática, a educação para as relações étnico-raciais pleiteia uma prática pedagógica orientada para e pela diversidade, que questione as relações de poder e auxilie a desmontá-las, rompendo a estrutura racista. Sob essa perspectiva, a formação docente carece ser realçada:

trata-se de formar docentes-educadores que entendam como o próprio sistema e a própria docência participaram e participam na produção dos diversos em desiguais por meio de seus padrões de ciência, racionalidade e conhecimento, de cultura e civilização, de avaliação, classificação e segregação. A tendência tem sido tratar o sistema e suas estruturas como neutras, isentas de representações sobre a diversidade, e trabalhar as representações preconceituosas apenas fora do sistema. (ARROYO, 2008, p. 16).

A desnaturalização das relações de poder, que enraizaram na realidade brasileira o racismo como meio de exclusão, para Lino e Gomes (2011, p. 17) "exige da escola, dos/das docentes e dos formadores de professores/as a inclusão, no

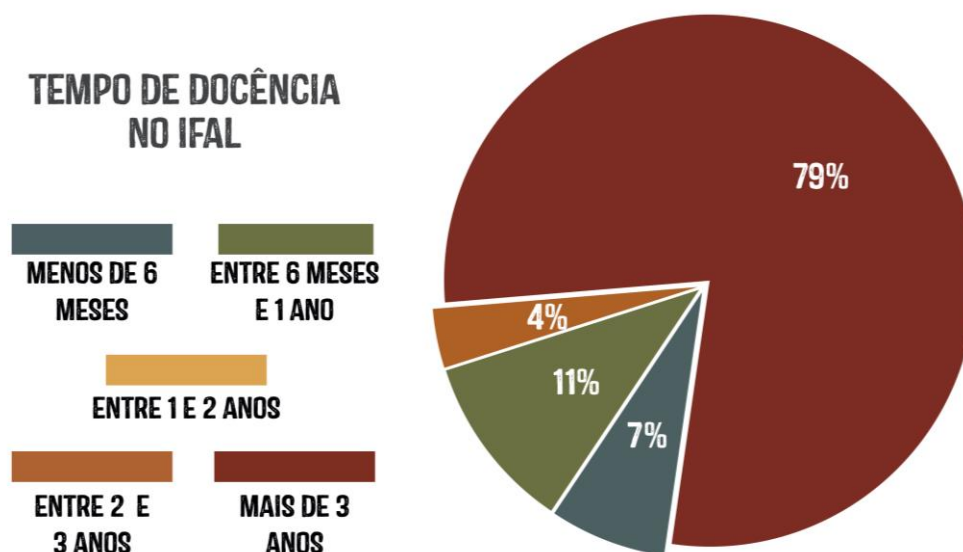
campo da formação de professores/as, de temáticas históricas que sempre foram relegadas a um plano secundário”. Na declaração das autoras, privilegia-se o trabalho docente, mas não exclusivamente, de tal modo que todo o corpo constitutivo das experiências educativas precisa ser incluído e formado para as questões étnico-raciais. Nessa direção, os depoimentos docentes defendem a superação da responsabilização “exclusiva” do/da professor/a para a inclusão da temática e reforçam a exigência de uma formação coletiva, que envolva não apenas professores/as, mas servidores/as administrativos, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as. Com efeito, corroboramos tais premissas, sobretudo por compreender que a reeducação para a diversidade étnico-racial passa, necessariamente, por um projeto global, que envolva todos os atores do campo educacional. Todavia, pela natureza da sua função, o trabalho docente abrange múltiplas possibilidades para a educação antirracista:

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 8).

Apesar de considerado uma instância singular no processo de inclusão dos povos africanos e seus descendentes na Diáspora, o corpo docente ainda sofre com a escassez de formação continuada na perspectiva de combate ao racismo. No âmbito do Ifal, entre os limites que obstaculizam o trabalho pedagógico com a história e cultura afro-brasileira e africana, os docentes indicaram existir uma deficiência na oferta de formação continuada sobre o tema.

Os dados da investigação ajudam-nos a dimensionar a envergadura do problema, de tal modo que 82% dos/das docentes afirmam nunca ter recebido formação sobre a temática no Ifal. Para compreender a temporalidade dessa ausência de formação, faz-se necessário, ainda, associar tais dados ao tempo de docência dos/das professores/as na instituição, conforme consta no Gráfico 12. Desse modo, considerando que 78,6% do corpo docente exerce o magistério na entidade há mais de 3 anos, podemos inferir que o Ifal não oferta formação continuada acerca da temática há médio/longo período.

Gráfico 12 - Tempo de docência no Ifal



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os documentos institucionais do Ifal atestam a inexistência de política de formação continuada sobre a temática. No Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014-2018) verificamos a ausência total do estabelecimento de metas referentes à formação continuada sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Mais recentemente, porém, a instituição prevê medidas em favor da inclusão de grupos sociais excluídos, como as comunidades remanescentes quilombolas. No PDI (2019-2023) estabeleceu como meta a oferta de formação para educação inclusiva, optando pelo termo de forma abrangente. Nesse sentido, compreendemos que assim registrada no PDI tal meta não sinaliza, obrigatoriamente, que a formação para educação inclusiva abarque a temática aqui apresentada. Assim, pensamos como Santos (2007, p. 64) que:

um dos grandes desafios da escola hoje consiste em proporcionar uma educação que respeite as diferenças existentes entre os sujeitos, valorizando-os em toda a sua diversidade. Para isso, faz-se necessário garantir a formação continuada de professoras/es cujas práticas docentes conduzam a/o educando a autonomia intelectual, ajudando-as/os a alçar voos, levantar hipóteses, argumentar, discutir os erros, projetar, planejar e vincular os conteúdos acadêmicos com o contexto histórico-político-social mais amplo. (SANTOS, 2007, p. 64).

O significado da formação docente para as relações étnico-raciais ganha relevo diante da análise da constituição dos currículos das licenciaturas, que durante anos

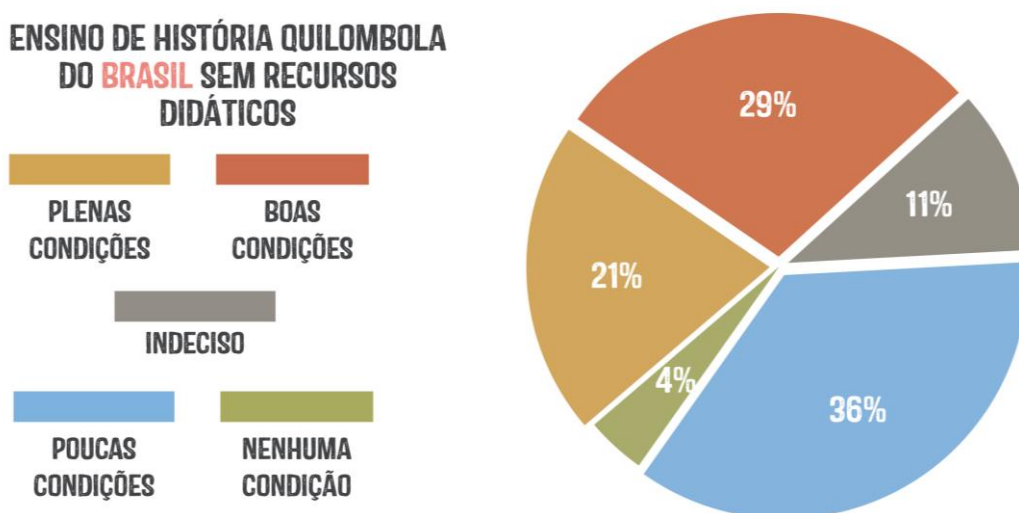
invisibilizou o debate da história africana. Assim, é possível perceber que muitos/as professores/as de História, formados/as até a década de 90, não dispunham de componente curriculares sobre a temática na cartela de disciplinas obrigatórias nas licenciaturas. Tal cenário começa a ser modificado com a Lei nº 10.639/2003, que embora não levasse a obrigatoriedade da temática para a Educação Superior, produziu ressonância nos cursos de formação de professores. Assim, foram construídas pontes para a derrubada de barreiras e estigmas de cunho racistas, esforço que deve ser entendido como permanente. Como Paula (2009, p. 118) cremos que "a fim de evitar que se veiculem distorções e naturalizações essencializadas, entendemos serem fundamentais a formação docente continuada nas licenciaturas e os intercâmbios interdisciplinares".

Frente ao imobilismo na oferta de formação continuada a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira, a atuação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) surge como um paradigma a fim de garantir a representatividade da população negra nas práticas educativas. Contudo, os/as professores/as sustentam a necessidade de institucionalização de uma contundente política de formação continuada, que assegure a participação docente não por iniciativa individual e isolada, mas como implicação do segmento com a construção de uma sociedade ética e politicamente justa, estendendo essa formação para outros entes da sociedade civil organizada.

Na sub-categoria (2), intitulada *Limites dos recursos didáticos*, examinamos em que medida a abordagem superficial dos livros didáticos reverbera no nível de conhecimento dos/das estudantes e no debate pouco qualificado da temática afro-brasileira e africana na prática docente. Assim, os últimos avanços legais, a aproximação do debate étnico-racial com o cotidiano escolar e o reconhecimento da necessidade de medidas corretivas à exclusão social do negro no Brasil, evocam um novo modelo de livro didático, que em vez de reforçar visões mistificadas e discriminatórias, coloque-se na perspectiva crítica de transformação do *status quo*. Nesse sentido, a previsão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) obriga o tratamento da temática na perspectiva de valorização afro-brasileira e africana. Desse modo, os LD precisam estar em consonância com a quebra de desigualdades, na direção do que advogam Abreu e Mattos (2008, p. 17), que lembram a conservação de "ações e políticas que mantêm e renovam as desigualdades e hierarquias raciais em nosso país".

Com a finalidade de apreciar a profundidade da temática nos livros didáticos, investigamos o conhecimento dos/das estudantes sobre a questão étnico-racial brasileira e que devem ter ampla visibilidade nos materiais, tendo em vista a necessidade ético-política e legal. Destarte, o fato de apenas 16,1% dos/das estudantes afirmarem ter amplo conhecimento sobre o processo de escravização, de 12,9% afirmarem ter amplo conhecimento sobre as experiências de resistência negra à escravização e de apenas 12,9% afirmarem ter amplo conhecimento sobre a abolição da escravatura, sugerem-nos que a presença da temática nos LD transcorre com baixa amplitude, que pouco contribui para a compreensão crítica dos mecanismos produtores do racismo. Os docentes também admitem a existência de limites para o trato da questão quilombola, conforme aponta o Gráfico 13, abaixo.

Gráfico 13 - Possibilidades do ensino da história quilombola, do Brasil, sem recursos didáticos, na ótica dos/das docentes



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

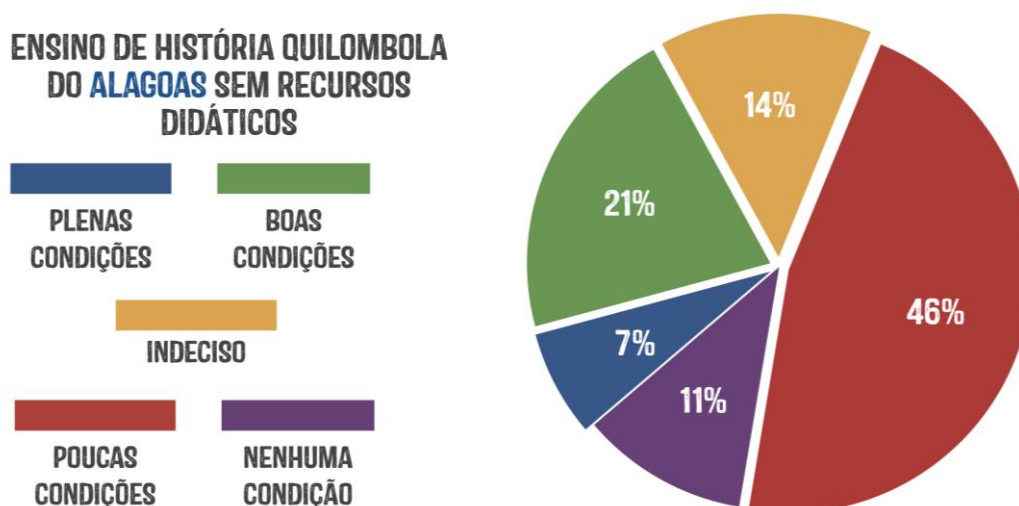
Sob essa perspectiva, o papel do docente consoante um trabalho pedagógico que inclua essa temática e que, sobretudo, pretenda desenvolver no estudante o espírito crítico e emancipatório, precisa se dar sob o reconhecimento dos limites do LD, lançando mão de outras alternativas que ampliem o debate étnico-racial no país. Neste sentido, a maior parte dos/das professores/as (50%) asseguram ter plenas ou boas condições de inserir a história e memória quilombola, em contexto nacional,

ainda que sem a disponibilização de recursos didáticos. Apesar da relevância de tais informações, causa preocupação o dado de que 40% do segmento reconhece seus limites na inclusão da temática, sem que lhes sejam facultados materiais didáticos específicos, prerrogativa legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que determinam a criação de materiais didáticos que "abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes" (BRASIL, 2004, p. 25).

Tais elementos ponderam a urgência no provimento de materiais curriculares que assegurem a inclusão da temática. Espera-se, inclusive, que as DCNERER (2004, p. 26) obedeçam aos princípios que a constituem e que reconhecem que "cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do/da professor/a em sala de aula".

Visamos captar, ainda, os limites para a inserção do debate sobre a história quilombola em Alagoas, em contexto local, conforme Gráfico 14. Nesse contexto, observamos o agravamento do trabalho docente para o trato da questão quilombola, em caráter regional, de tal modo que 57% dos/das docentes afirmam ter poucas ou nenhuma condição de problematizar a história quilombola local, sem o uso de recursos didáticos. Parte da justificativa para esse impasse pode residir na acanhada produção acadêmica local, haja vista a incipiente existência de teses, dissertações e outros trabalhos em bases indexadas como Google Acadêmico, Educapes e Scielo, especialmente na área das Ciências Humanas, como já demonstramos. Como consequência, esse conhecimento sobre as especificidades históricas e culturais de Alagoas - berço de inúmeras manifestações de resistência negras, como o Quilombo dos Palmares - não alcançam as escolas, sendo ocultados da formação ofertada no EMI.

Gráfico 14 - Garantia do ensino da história quilombola, de Alagoas, sem recursos didáticos, segundo os docentes



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

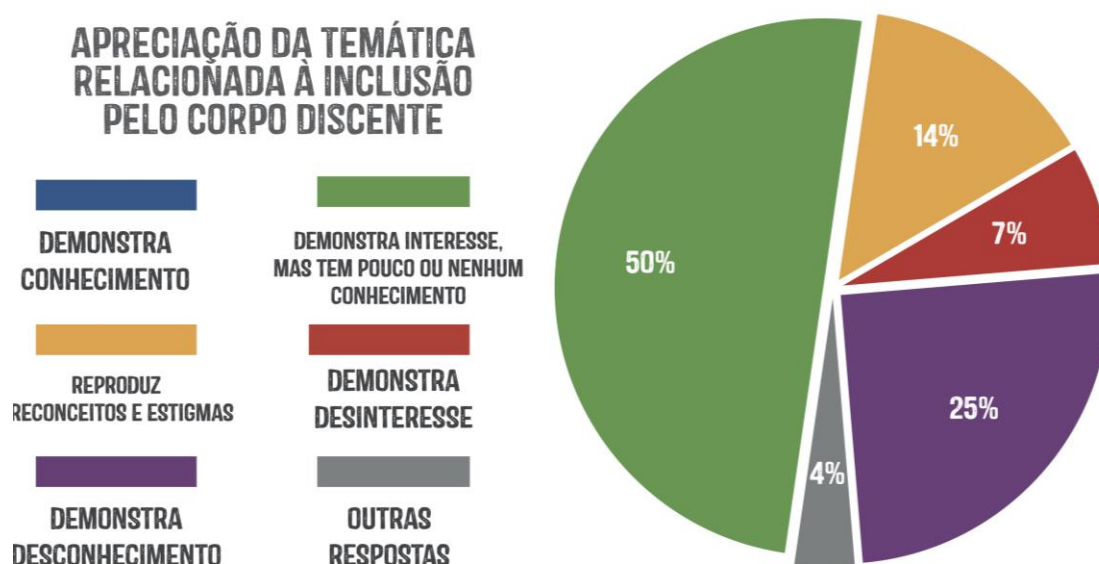
A superação desse panorama reivindica dos/das docentes uma postura crítica, na busca da materialização dos direitos dos quilombolas, mormente na garantia da sua valorização nas práticas educativas e no currículo. Assim, concordamos com Apple (2001) que o docente precisa compreender que sua atuação está inserida num campo de disputa e se situa como ato político, para exercer sua prática de maneira crítica, seja através da reclamação pelo cumprimento legal, seja ampliando o debate para além do livro didático, contribuindo para dar visibilidade à história e memória quilombola.

Nessa direção, na sub-categoria (3), nomeada *Video educativo para a inclusão da história quilombola*, avaliamos a possibilidade da utilização de recursos audiovisuais como materiais didáticos, que ampliem o conhecimento acerca da história e memória afro-brasileira e africana, em contexto nacional e local. Esse trabalho pedagógico exige a expansão dos conhecimentos de estudantes, docentes e, por consequência, da sociedade. Destarte, abrimos um leque de oportunidades para uma prática pedagógica diversa, da qual o vídeo é parte.

Sem embargo, na busca por novos instrumentos didático-pedagógicos, sobretudo no nosso esforço de trabalho inclusivo, uma questão inicial se impõe: há interesse e receptividade dos conteúdos histórico-culturais das populações afro-

brasileiras e africanas na comunidade educacional? A julgar o que dizem os docentes, sim. Nesse sentido, 53,6% deles indicam que a categoria demonstra interesse, mas tem pouco conhecimento. Porém, 32,1% dos/das docentes revelam que, em suas percepções, seus pares demonstram desinteresse em relação a temática. Tais informações sinalizam duas questões: de um lado, no interesse docente pelo assunto em pauta, pensamos que o provimento de recursos didáticos aos professores/as pode auxiliar na superação do negro como excluído, invisível na estrutura social, garantido a prática escolar em atenção aos princípios antirracistas; de outro lado, compreendemos como o campo educacional espelha o racismo estrutural da sociedade brasileira e que, portanto, enfrenta ainda a manutenção de estratégias discriminatórias, que acentuam desigualdades étnico-raciais. O ensino de História, na contramão da lógica excludente, ocupa papel expressivo na construção de outra sociedade, com “sua permanente luta e protagonismo político no cenário nacional, que valorize seus saberes construídos e crie alternativas às perspectivas eurocêntrica, capitalista, patriarcal e cristã dominantes”. (PAULA, 2009, p. 119).

Gráfico 15 - Apreciação da temática pelo corpo discente, na percepção do corpo docente



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Em se tratando da recepção da temática pelo corpo discente, as percepções docentes transparecem otimismo diante da possibilidade de inclusão do tema, uma que para os/as professores/as 50% dos/das discentes demonstram interesse, mas tem pouco ou nenhum conhecimento, e que 25% demonstram desconhecimento, conforme Gráfico 14, acima. Os índices de reprodução de preconceitos e estigmas (14%) e de demonstração de desinteresse (7%) dizem respeito a um patamar menor da amostra pesquisada, o que reforça a demanda pela produção de recursos didáticos, no sentido de materializar práticas antirracistas no EMI.

Apesar da atuação fragmentada do Poder Público na produção e compartilhamento de materiais didáticos e recursos pedagógicos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, outros esforços têm sido empenhados para prover os docentes de instrumentos que assegurem uma prática humanista, para além dos limites expressos nos currículos e narrativas oficiais. Nessa perspectiva, nossa pesquisa pretende colaborar para uma formação integrada antirracista, na medida em que oferta, como Produto Educacional, um vídeo educativo com as memórias da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá, no município de Poço das Trincheiras. Com essa contribuição, esperamos ampliar o reconhecimento sobre os quilombolas no universo formativo do Ensino Médio Integrado e, sobretudo, valorizar a relação histórica com o contexto local onde se inserem os/as estudantes alagoanos do Ifal, em Alagoas.

A hegemonia dos escritos no campo educacional remonta às práticas positivistas e à ideia de superioridade dos documentos sobre a oralidade. No entanto, a expansão tecnológica, no contexto do regime de acumulação flexível, difundiu a cultura midiática audiovisual por todo globo, reverberando nas relações sociais. A escola não saiu ilesa a tais transformações e lida, atualmente, com o crescente interesse dos/das estudantes pela linguagem audiovisual. Autores e defensores clássicos das pedagogias emancipatórias, como Paulo Freire (2005), reconheceram o poder dos recursos audiovisuais para a aprendizagem ativa. Por óbvio, assim como os materiais curriculares escritos, o vídeo apresenta limites e exige do/da professor/a um papel que, em vez de reprodutor, assume-se mediador, construtor de pontes entre o conhecimento prévio dos/das estudantes e a aprendizagem que se pretende promover. Assim:

Levar o cinema para a sala de aula atenua o antigo método de só conhecer História através da leitura de textos escritos e conjuntos de textos formam

livros didáticos que, comumente, são os instrumentos de trabalho indispensáveis na visão docente. Embora a redação e a apresentação desses manuais estejam mudando gradativa e lentamente, suas leituras continuam sendo enfadonhas se não forem acompanhadas de outros subsídios para compreensão da disciplina histórica. (FERRAZ, 2006, p. 7).

Não se trata aqui de exaltar pura e simplesmente a utilização didática de vídeos educativos, visto que a leitura e a escrita produzem atributos essenciais para a vida e o trabalho, entendido como princípio educativo. O que se propõe é um recurso a mais, uma via de acesso para a construção de uma prática pedagógica plural, no conteúdo e na forma. Sob essa perspectiva, apuramos a aderência dos/das estudantes aos vídeos nas aulas de História, de modo que 64% dos/das estudantes afirmaram que esse instrumento é extremamente importante, 12,9% muito importante e 19,4% importante. Os dados, portanto, retratam a apreciação positiva dos/das discentes ao Produto Educacional ora proposto. Destacamos testemunhos dos/das estudantes que consolidam sua adesão à proposta didática de vídeo educativo:

Tabela 6 - Estudante, justifique porque considera importante a utilização de vídeos como recursos didáticos nas aulas de História.

Participante	Excerto/Depoimento
E3	<i>"Quanto mais ferramentas diferentes nas aulas, diferentes didáticas, visuais, imagens, vídeos etc. Essas ferramentas interativas acabam contribuindo para uma melhor experiência de ensino aprendizagem".</i>
E5	<i>"Sim, haja vista que pode funcionar como um contato mais próximo ao assunto, por ser visível, mas também por deixar as aulas mais dinâmicas, contribuindo para o processo de aprendizagem".</i>
E7	<i>"Vídeos auxiliam à nós alunos a ver as coisas com mais clareza, me arrisco a afirmar que nos ajuda à sentir as coisas com eram/são de fato".</i>
E20	<i>"Geralmente vídeos contribuem para entendermos as palavras na prática, sendo assim temos acesso a um estudo mais ilustrativo e aprendemos com maior facilidade, creio eu que nosso cérebro tem uma maior facilidade de assimilação das coisas".</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O quadro analítico esboçado sobre as falas dos/das estudantes, aponta-nos para o didatismo na utilização de vídeos, no contexto do ensino de História. Além disso, reforçam a importância da aprendizagem em contexto real, aproximando os/as discentes da realidade estudada. Nesse sentido, concordamos com Moran (1995, p. 29) que o vídeo como recurso didático “[...] desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo”. Unindo os predicados do vídeo à reconstrução da memória afro-brasileira e africana, concebemos estar pavimentando uma via de reescrita humanizada da história.

A aprovação dos/das estudantes aos recursos audiovisuais é compartilhada pelos/pelas docentes, que, no entanto, indicaram ressalvas que foram observadas na elaboração do material. Entre as observações, destacam a curta duração do vídeo como elemento que auxilia o docente no processo de mediação do ensino, potencializando a aprendizagem estudantil. Desse diálogo, duas questões emergiram: 1) a ponderação de que a maioria dos filmes utilizados em contextos de ensino não foram concebidos com a finalidade didática, ressaltando-se, nesse caso, a virtude de elaboração de um vídeo educativo pensado, planejado e executado em atenção à realidade escolar, com o aporte dos participantes da pesquisa-ação; 2) o reconhecimento do caráter multifacetado do recurso, que pode se prestar a outras aplicações como, por exemplo, atividades extra-classe. Em observância à metodologia da pesquisa-ação, tais apontamentos foram observados no processo de confecção do Produto Educacional.

Construído com o aporte da metodologia da História Oral, o vídeo educativo se sustenta na resignificação da história a partir da reconstrução das memórias das famílias quilombolas da comunidade remanescente supracitada. Rumo à uma sociedade justa, corroboramos os escritos de Paul Thompson (1992, p. 337), quando este afirma que “a História Oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, também as ajuda a caminhar para um futuro construídos por elas mesmas”. Nessa linha, buscamos, ainda, a aderência dos/das docentes à proposta da produção de vídeo educativo como recurso didático que problematiza o lugar da memória quilombola na história brasileira e alagoana, identificando que 82,1% dos/das docentes afirmam que o vídeo educativo é

extremamente importante, 14,3% muito importante e 3,6% importante. O fato de não haver rejeição à proposta, sinaliza a contribuição, ainda que limitada, que o vídeo dará ao corpo docente de História, do Instituto Federal de Alagoas.

Os/as discentes também apresentam ampla aderência à proposta, tendo em vista que 90,3% deles concordam totalmente, 3,2% não concordam nem discordam e outros 3,2% discordam parcialmente da afirmação de que o vídeo educativo é um recurso didático capaz de problematizar o lugar da memória quilombola na história brasileira. O panorama aqui elucidado justifica a construção do referido Produto Educacional, assentado na valorização das pessoas, dos espaços e das circunstâncias históricas da comunidade remanescente quilombola estudada (HALBWACHS, 2006). Nosso empenho em ampliar as vozes silenciadas durante mais de três séculos de escravidão no Brasil, encontra aprovação entre os docentes, como evidencia a declaração do participante D29:

Avalio de uma maneira extremamente positiva, pois além de está trazendo uma questão que durante muito tempo foi marginalizada no ensino de História, [...] está trazendo uma questão sobre Alagoas, aí você tem dois pontos positivos: a temática e a região e que podemos vira e mexe ter alunos dessas comunidades em da sala de aula [...] Você imagine uma região que você está dando aula, que você tem um alunado que sabe que existe aquela comunidade, que muitos são daquela comunidade, então eles vão começar a se ver enquanto sujeitos históricos e vão se ver inseridos na história do Brasil. (D29, Dados da Pesquisa, 2020).

Além de aprovar o vídeo educativo, um dos/das docentes acentua a importância da distribuição do PE em escolas da rede pública de ensino. Nesse sentido, compreendemos que o fato de o vídeo educativo representar uma realidade específica, como a do Ensino Médio Integrado, e retratar um contexto local/regional, não elide outras possibilidades de aplicação em instituições escolares espalhadas pelo país. Nesse sentido, o depósito do material na Educapes, conforme regra do Programa, garantirá a publicidade do recurso didático e seu uso em múltiplos contextos de ensino.

espero que isso realmente chegue nas escolas públicas [...] vai ser um material ímpar, *sui generis*, eu acho que não tem nenhum material nessa dimensão em Alagoas. É, vai ser muito importante para o Campus Santana do Ipanema e assim, vai ser também uma forma das pessoas cruzarem o que você produziu na sua narrativa historiográfica, com o documento audiovisual que você produziu e que esse documento audiovisual sobre a comunidade quilombola do Tamanduá, sirva para que outros pesquisadores, não só historiadores, mas sociólogos, filósofos também possam se debruçar sobre o tema. (D30, Dados da Pesquisa, 2020)

Com capilaridade atestada para a utilização no contexto do Ensino Médio Integrado, baseada na anuência de estudantes e professores/as, o vídeo educativo apresenta uma realidade invisibilizada no currículo oficial e nas práticas educativas, oferecendo um debate, ainda que introdutório, que permite ao professor/a adotar uma conduta pedagógica contestatória e crítica ao conhecimento histórico tido como universal, escrito e contado a partir de uma perspectiva eurocêntrica e racista. Nosso Produto Educacional, fiel aos pressupostos teórico-metodológicos aqui assumidos, tem um propósito bem definido: contribuir para uma formação integrada, politécnica e *omnilateral*, que ultrapasse os padrões racistas que subalternizaram os povos de origem africana nas narrativas oficiais e na história. Não se pode tolerar que num país que se assume “democrático”, as populações remanescentes quilombolas precisem empenhar lutas cotidianas para garantir sua existência.

4.2 Vídeo educativo: (re) pensando o ensino de História quilombola no Ensino Médio Integrado

Na tradição educacional brasileira, o ensino de História apoiou-se fundamentalmente nos documentos escritos, herança do domínio positivista no campo acadêmico-científico. Sem embargo, a repercussão da expansão global e do avanço da tecnologia puseram em xeque tal hegemonia, de modo que as relações de ensino e aprendizagem passaram a dispor de novos instrumentos didático-pedagógicos, difundidos a partir da década de 1980.

Diante dessa conjuntura, adentra as escolas a linguagem audiovisual, pensada como elo de articulação e de contextualização entre os saberes escritos e imagéticos, como uma via de facilitação para a aprendizagem. No entanto, limites e entraves da educação brasileira, como o míngua investimento em políticas de formação docente, transformaram o trabalho pedagógico audiovisual num artifício para preencher as lacunas resultantes do descumprimento da programação escolar. Nessa direção:

Alguns professores, para não falar a maioria, tratam a exibição dos filmes como um instrumento ilustrativo de temas ou como solução imediata para a falta de planejamento do dia. Em História, essa condição se mantém, haja vista que a profusão de produções épicas e temáticas são um enlevo para professores tradicionalistas, ainda presos aos livros didáticos e pouco

preocupados com a capacidade analítica dos seus alunos e com a coerência dos filmes em relação aos conteúdos propostos pela disciplina. (FERRAZ, 2016, p. 8).

Utilizado nesse contexto, em vez de representar um canal de didatismo, autonomia e diálogo, o vídeo reforça as práticas bancárias, endossando as narrativas dos que oprimem e as “verdades absolutas”, e vertendo-se num instrumento de educação anti-emancipatória, acrítica e reprodutora de desigualdades, na direção contrária à libertação pensada em Freire (1987).

À luz dos fatos, a potencialidade do uso didático dos vídeos educativos não mudou. Ao contrário, a difusão da internet e das redes sociais, alimentadas a partir da linguagem audiovisual, corroboram a robustez da comunicação áudio-imagética. Desse modo, em substituição à pedagogia tradicional aplicada a tais ferramentas, não seria o caso de repensar a utilização dos vídeos educativos como recursos didáticos no ensino de História? Decerto, a resignificação do uso pedagógico dos vídeos educativos pode contribuir para o ensino de História plural, multiétnico e diverso.

Esse esforço precisa ser ainda mais vigoroso no âmbito do Ensino Médio Integrado, observando o contexto formativo e seu público-alvo. Cabe-nos, então, nesse caso, considerar o entusiasmo dos/das estudantes, em sua maioria adolescentes, frente às ferramentas midiáticas popularizadas no contexto atual e com as quais dialogam cotidianamente. O desafio da escola, aqui, é por em prática uma pedagogia que valorize os conhecimentos prévios do estudantes, que atribua sentidos à existência estudantil e que inter-relacione o ensino às necessidades dos aprendizes. Nesse sentido, o trabalho com o vídeo educativo deve ser compreendido:

como expressividade, como um largo horizonte de possibilidades que permitam a experiência estética, seja quem for o docente ou discente. E deve ser algo da ordem do desejo, algo esperado, significativo para os sujeitos da escola, para os professores que se disponham a arriscar com as crianças, adolescentes e jovens outras pedagogias e viveres, outros fazeres e saberes, que envolvam as emoções, a inventividade, o prazer. (RAMOS; TEIXEIRA, 2010, p. 13 apud BERLE; MURILLO, 2011, p. 427).

As práticas educativas brasileiras ainda atestam o descompasso da escola no uso das novas tecnologias. Na intenção de modificar essa problemática, os recursos audiovisuais podem ocupar um lugar privilegiado nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa mesma direção, conforme nos apresenta Moran (2007, p. 162), pensamos que tal cenário nos mostra que:

Precisamos, em consequência, estabelecer pontes efetivas entre educadores e meios de comunicação. Educar os educadores para que, junto com seus alunos, compreendam melhor o fascinante processo de troca, de informação-ocultamento-sedução, os códigos polivalentes e suas mensagens. Educar para compreender melhor seu significado dentro da nossa sociedade, para ajudar na sua democratização, onde cada pessoa possa exercer integralmente a sua cidadania. (MORAN, 2007, p.162).

É na perspectiva de cidadania, portanto, que ancoramos o trabalho pedagógico audiovisual para o ensino de História quilombola, compreendendo o vídeo não como ferramenta isolada, mas inserido como parte significativa de um processo maior de educação e mediação, recusando a reprodução do preconceito, questionando as estruturas racistas e desconstruindo estereótipos e estigmas sobre a população afro-brasileira. Dessa maneira, acreditamos que:

Tratar questões históricas como: diversidade cultural, modos de produção, trabalho compulsório, civilizações, a mentalidade de uma determinada sociedade, gênero e tantas outras com a ajuda de vídeos bem escolhidos e analisados previamente pelo professor, proporciona ao aluno uma compreensão infinitamente maior dos conceitos e constrói sua percepção como sujeito histórico. (FERRAZ, 2006, p. 9).

Nesse sentido, o vídeo educativo pode auxiliar na compreensão das continuidades históricas das comunidades de resistência no horizonte do Brasil atual, tema ainda pouco tratado nos contextos do ensino de História, ante a carência de recursos didáticos que oportunizem aos docentes um debate qualificado. Nessa perspectiva, aproximamo-nos aos postulados de Antoni Zabala (1998) para pensar tal ferramenta pedagógica como um canal de aprendizagem ativa e significativa, ainda que preambular.

A exemplo dos demais recursos didáticos, o vídeo também possui limites, reconhecidos pela comunidade educacional, inclusive. Nesse aspecto, não podemos deixar de reforçar que sua utilização não substitui a figura do/da professor/a, compreendido no cenário de uma aprendizagem crítico-reflexiva como mediador. Espera-se, aliás, que o/a professor/a desnude as motivações por trás da película, que explicita os lugares históricos dos personagens e que traga o conteúdo do vídeo para o contexto atual, considerando a relação passado-presente como constitutiva da história. Diversas questões, extremamente relevantes, devem ser observadas e ponderadas pelo docente, a exemplo da duração do vídeo, do recorte temporal e histórico, e do sentido das representações, entre outras.

Antes de avançarmos o debate, abrimos um parêntese: nossa investigação não tem a pretensão de estabelecer um método que seja capaz de garantir a aplicabilidade do vídeo educativo dentro dos limites do que consideramos uma prática educativa emancipatória. Destarte, compreendemos que o Produto Educacional não visa oferecer um recurso instrumental ao professor/a, capaz de produzir uma aprendizagem significativa por si só; ao contrário, o vídeo é uma possibilidade de auxiliar o docente no processo de conscientização discente, lembrando a Pedagogia Freiriana. Em síntese, o vídeo não se assume metodologia, mas parte da estrutura metodológica adotada pelas instituições, que espera-se emancipatória e libertária (FREIRE, 1987).

O vídeo educativo tem por pressupostos trazer para a escola a memória de remanescentes quilombolas, ignorada nos currículos oficiais, o que oportuniza a revisão de fatos e conceitos, mas, sobretudo, explora valores e atitudes, inserindo na escola debates plurais, capazes de construir, a partir da linguagem audiovisual, um outro tratamento sobre as questões étnico-raciais, numa perspectiva antirracista.

Nessa mesma direção, retomando Kosik (2011), apresentamos o trabalho pedagógico áudio-imagético, no contexto do ensino de História, como uma possibilidade no estabelecimento de reflexões importantes, que ajudem a revelar, desmitificar e revolucionar as realidades ocultas. Nessa perspectiva, a linguagem audiovisual pode ser empregada como um mecanismo crítico e, ao mesmo tempo, sensorial, que pode instigar mudanças de olhares racistas e discriminatórios. Em Moran (1995, p. 28), o audiovisual pode materializar uma aprendizagem transformadora:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços.

Na complexa arena de debates da educação brasileira, sobretudo na esfera da Educação Profissional e Tecnológica e seu compromisso com a formação integrada dos/das estudantes, o ensino da história assume papel de protagonismo na desconstrução de uma sociedade excludente, desigual e racista. Nesse trabalho, que precisa ser cada dia mais ativo e intenso, o vídeo como ferramenta didático-pedagógica pode colaborar para a (re)construção dos sentidos e significados da

escola, concebendo-a como instrumento de produção e socialização dos conhecimentos, especialmente àqueles excluídos do currículo oficial. Uma “nova” forma de aprender, no entanto, enseja um novo comportamento dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de modo que o/a professor/a necessita ter no vídeo educativo um aporte para práticas autônomas e humanistas. Por esse ângulo, acreditamos que:

trazer a tona uma discussão sobre uma prática escolar, amplamente difundida nas escolas brasileiras, é reivindicar que ela supere a ação usual e corriqueira de uma televisão ligada para preencher um horário vago, possibilitando que o uso das linguagens audiovisuais no cotidiano escolar seja de fato um momento de uma educação do olhar, do contemplar, de experiências estéticas e possibilidades de encontros com a diversidade, com diferentes narrativas e que possibilite a constituição de diferentes narrativas. (BERLE; MURILLO, 2011, p. 429).

À guisa de conclusão, compreendemos o trabalho pedagógico com o vídeo educativo inserido numa concepção ampliada de prática educativa, e não como manifestação única, emancipatória em si, isoladamente. Assim, concebemos que a articulação do vídeo a outros recursos didáticos e momentos pedagógicos dilata sua eficácia como recurso didático. Nesse sentido, sustentados em Zabala (1998), ofertamos em acompanhamento ao vídeo e a título de sugestão, uma proposta de Sequência Didática, que amplia o conteúdo do PE, a fim de subsidiar o trabalho docente que se pretenda inclusivo, libertário, emancipador e antirracista.

4.3 Planejando a prática educativa: o vídeo como ferramenta antirracista

Em face das transformações históricas e sociais, ocorridas do contexto do regime de *acumulação flexível*, elucidado por David Harvey (1992), a escola vê-se incitada a reexaminar suas práticas educativas, com o propósito de superar os efeitos de um ensino reprodutor, transmissor e bancário. Face a esse cenário, os/as professores/as são cada vez mais cobrados e provocados a abraçarem o desafio da promoção da aprendizagem significativa.

Diante dessa necessidade, estudos do campo pedagógico têm se esforçado em oferecer ao professor/a esquemas, rotinas e práticas que aproximem a atuação docente ao ensino ativo, crítico e reflexivo, que vem sendo exigido como parte de uma educação que emancipa. Nessa direção, Antoni Zabala (1998) pleiteia que o ensino

disponha de formas de controle das variáveis metodológicas que enovelam o cotidiano docente. Para alcançar essa proposta, apresenta as sequências didáticas como intervenção metodológica para a prática pedagógica reflexiva:

as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a um sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. (ZABALA, 1998, p. 20).

As sequências didáticas, portanto, podem ser entendidas como o fio condutor para a organização da prática educativa. Há de se notar, contudo, que a sua utilização não garante, necessariamente, uma conduta educacional emancipatória. Assim, na persecução do ensino ativo, instituições e docentes devem privilegiar atividades coletivas, que favoreçam a quebra da tradição hierarquizada entre professor-aluno e que se constituam na diversidade de recursos didáticos.

Atentos a essa problemática e com vistas a ampliar as potencialidades da linguagem audiovisual, demarcando, ainda, nosso Produto Educacional como recurso compreendido na perspectiva de educação transformadora, ofertamos uma sugestão de **Sequência Didática**. O encarte com a sequência de atividades visa auxiliar o docente no controle das variáveis metodológicas que cercam o ensino, sobretudo na perspectiva de que seu uso se dê, de fato, como prática de educação antirracista. Apesar disso, ressaltamos que a apresentação sugestiva de um trabalho didático plural, do qual o vídeo é parte, não pretende desconsiderar a autonomia docente, que deve ser preservada, nem tampouco pretende limitar ou engessar o uso do vídeo educativo dentro de uma sequência de atividades. Nesse sentido, reafirmamos o valor transversal e flexível que o aludido Produto Educacional assume.

Diante da oferta sugestiva de uma Sequência Didática, elencamos, a seguir, as variáveis metodológicas empregadas na construção da proposta de prática educativa, com base em Zabala (1998):

Figura 4 - Variáveis metodológicas utilizadas na proposta de SD



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Tais variáveis permeiam as três fases nas quais Zabala (1998) estrutura a proposta de prática educativa: o planejamento, a execução e a avaliação. Inicialmente, estabelecemos a **função social** subjacente ao vídeo educativo. Nesse sentido, o Produto Educacional parte da concepção de que a escola deve oferecer uma educação emancipatória e transformadora que, no caso do EMI, vincula-se à promoção de formação integrada, politécnica e *omnilateral*. Para concretizar tal proposta, acreditamos que a reformulação dos currículos, no sentido de ultrapassar o silenciamento da história e cultura quilombolas, é uma obrigação em direção à edificação de uma escola inclusiva e antirracista. Dessa maneira, apesar de representar apenas um debate introdutório sobre uma comunidade específica do sertão alagoano, o vídeo contribui para o fim da manipulação da memória coletiva, para redimensionar o lugar quilombola na história brasileira e alagoana. Nesse exercício, o audiovisual pode exercer maior efeito sobre a aprendizagem pretendida, porque:

Ao redimensionarem os valores de uma ordem já estabelecida em um mundo concreto, sensível, visível, dinâmico, numa fusão de valores e tradições, os jovens ampliam as possibilidades do olhar. A escola, inevitavelmente, torna-se um espaço para as negociações entre concepções de conhecimento e valores culturais. (PIRES, 2010, p. 287).

Para formar cidadãos inteiros, não-compartmentados, Zabala (1998) estabelece os **conteúdos de aprendizagem** que devem orientar a prática educativa e que ampliam a dimensão humana do educando. A proposta de SD aqui apresentada possibilita que o professor acesse conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Segundo Antoni Zabala (1998), os conteúdos factuais dizem respeito à assimilação de fatos, acontecimentos e situações. Já os conceituais referem-se a conceitos e princípios, exigindo maior esforço e envolvimento dos educandos na construção do conhecimento. Além desses, os conteúdos procedimentais, segundo o autor, referem-se às ações exigidas para determinados fins, enquanto os atitudinais reúnem normas, valores e atitudes. Pela aprendizagem atitudinal, o estudante avalia sua posição perante o problema posto e se dispõe transformá-la.

No sobrepujamento da educação alienante - orientada para a inserção exclusiva no mercado de trabalho e, assim, para as demandas do capitalismo -, Zabala (1998) realça a importância da transposição do ato de ensinar centrado em informações sistematizadas, estanques, pouco conectadas com o universo de quem aprende. Na mesma direção do autor, que defende uma perspectiva de construção do conhecimento, estruturamos nossa proposta de SD com base numa utilização conjunta dos diferentes tipos de conteúdos, como condição *sine qua non* para a consecução de uma formação cidadã. Tal desafio é ainda mais necessário no ensino de História, que lida em abundância com fatos e que, historicamente, tratou de reproduzir conhecimentos na perspectiva de transmissão de um conhecimento pronto, acabado. No entanto, o horizonte atual aponta outros rumos, em sintonia com o projeto de educação cidadã.

Na construção da proposta de Sequência Didática e no afã de ampliar as possibilidades do vídeo educativo, observamos também as **relações interativa em sala de aula** que amparam uma aprendizagem integrada. Destarte, Zabala (1998) apresenta a função de professor-facilitador como contraponto ao que Freire (1987) nomeou de educação bancária, uma concepção educacional que limita as relações em sala de aula à liderança do docente, responsável pela transmissão do conhecimento. Nessa perspectiva, não existe construção de saberes, prática recusada por Zabala (1998), que compreende o conhecimento como aprendido a partir de dois pólos de aprendizagem: quem ensina e quem aprende. No fim, em perspectiva compartilhada com Freire (1987), é no coletivo que todos aprendem.

Assim, a aprendizagem acerca da importância dos espaços de resistência para a preservação da memória e história afro-brasileira se dá na perspectiva da facilitação, do compartilhamento de saberes. O/a professor/a facilitador/a é, em última instância, um mediador para que o estudante seja autor do seu próprio aprendizado, o que em vez de representar uma diminuição do papel docente, exige maior sensibilidade, perícia e técnica, implicando maior envolvimento na desconstrução de padrões autoritários que se reproduzem no campo educacional.

Em que pese a inter-relação das variáveis metodológicas presentes na prática educativa, Zabala (1998) apresenta, ainda, as formas de **organização social da classe**, no espaço escolar, como recursos para favorecer a formação integrada. Ao investigar as práticas escolares - homogêneas ou heterogêneas, individuais ou coletivas - o autor não privilegia uma forma, mas pontua a relevância de associar a organização da classe ao tipo de conteúdo vinculado às atividades propostas. Observando a realidade brasileira, particularmente no âmbito dos Institutos Federais, em que se adota, por padrão, a organização por grupos/classes fixos, estruturamos a proposta de SD de forma flexível, aglutinando algumas sugestões de disposição da classe, conforme Zabala (1998), visando fomentar estratégias para a aprendizagem significativa. Na etapa em que o vídeo educativo será apresentado, por exemplo, elegemos a organização social da classe em trabalho individual, porque, concordando com Zabala (1998, p. 127), compreendemos esse momento como “aprendizagem, em última instância, como [...] apropriação pessoal”. Sob esse aspecto, sugerimos, de acordo com as fases da sequência e o tipo de conteúdos que elas ensejam, desde o trabalho individual até a organização em pequenas fixas, a fim de aguçar o senso de responsabilidade, de estimular o trabalho autônomo e de ampliar as capacidades dos/das discentes.

Zabala (1998) institui, ainda, os meios de **organização dos conteúdos** com vistas ao alcance da formação integrada. Assim, critica a tradição histórica de compartimentalização dos conhecimentos em disciplinas separadas, fragmentadas. Em oposição ao modelo tradicionalista, associamo-nos ao pensamento de Zabala (1998) para pensar o ensino de História em conexão com os outros campos do saber, em perspectiva transdisciplinar, compreendendo a complementaridade dos saberes emanados das múltiplas disciplinas. A organização dos conteúdos em perspectiva transdisciplinar não se prende apenas à união entre campos do conhecimento diversos. Assim, em sintonia aos pressupostos de Zabala (1998), o que temos em

vista é que nossa proposta de SD garanta a centralidade do discente no processo educativo. Esperamos também que o trabalho pedagógico aproxime os aprendizes de temas próximos aos contextos reais que os circundam, considerando a necessidade de uma análise aprofundada da questão racial como um problema e uma necessidade educacional, caminhando em direção à equidade social.

Nas discussões em torno da organização dos conteúdos, emerge ainda outro conceito central: o de contexto real. Nessa acepção, o estudante fortalece seu aprendizado quando confrontado com as realidades e contextos reais, aproximando-se da relação teoria e prática. Para o ensino de História, entendemos que o acesso à realidade vivida pelas comunidades remanescentes quilombolas, pode aguçar nos/nas estudantes o envolvimento para a mudança do *status quo*. Reconhecemos o estado de Alagoas como um cenário de ricas possibilidades para o desenvolvimento de práticas educativas que construam pontes entre o conhecimento teórico visto no chão da escola e a realidade prática vivenciada pelos remanescentes quilombolas, uma vez que em todas as macrorregiões do território alagoano há a presença dessas comunidades de resistência, com quem o conhecimento precisa ser compartilhado e seus saberes aprendidos. Esse esforço, em nosso caso, considera a reescrita da história da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá em uma via de mão dupla: de um lado, tem em vista levar para o contexto escolar vivências, experiências e realidades apagadas do currículo oficial; de outro, intenciona remitir o conhecimento construído a partir das memórias orais aos que a construíram.

Nessa mesma direção, as práticas educativas organizadas em natureza disciplinar podem ser reconfiguradas, ao menos em momentos esporádicos, a partir do enfoque globalizador, aqui assumido como sinônimo de transdisciplinar. Assim, encontros com as comunidades quilombolas, além de romper a rigidez das relações escolares intramuros, favorecem a aprendizagem coletiva e o espírito de iniciativa, valorizam a pesquisa como princípio pedagógico, estreitam o vínculo escola-comunidade, priorizam a autonomia do estudantes e caminham para uma compreensão inteira do conhecimento. Assim, uma roda de conversa realizada num *lócus* privilegiado de saberes tradicionais, como uma comunidade remanescente, pode integrar diversas áreas do saber, como a História, as Linguagens, a Sociologia, a Filosofia, a Agricultura, a Agroecologia, entre outros. Debates transdisciplinares que podem ser retroalimentados com a participação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), distribuídos em todos os campi do Ifal.

Intencionando uma prática educativa promotora da aprendizagem autônoma e da participação central do estudante, Zabala (1998) versa sobre os **materiais curriculares e recursos didáticos** que lastreiam a concepção de formação integrada. Diante disso, nossa proposta compreende tais materiais como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando a diversificação dos recursos didáticos à disposição dos/das docentes e, igualmente, respeitando as individualidades dos/das discentes. Nesse sentido, a Sequência Didática proposta dispõe do aporte áudio-imagético - representado pelo uso de podcast e de vídeo educativo, da contribuição dos escritos - num trabalho com legislação e matérias jornalísticas - e de atividades extra-classe, como visitas técnicas e rodas de conversa nas comunidades remanescentes quilombolas, momentos que, em sua maioria, foram programados para contatos transdisciplinares.

Apesar de reconhecer que a utilização do livro didático - como elemento mais estruturado e acessível à comunidade escolar - poderia contribuir com a Sequência Didática, o cenário de invisibilização da temática quilombola nos referidos materiais, confirmado pela presente pesquisa, exige um trabalho para além de tais recursos. Sem embargo, em atenção à Zabala (1998), postulamos que o trabalho docente deve dispor de uma gama de recursos didáticos, cujo caráter flexível e adaptável seja capaz de possibilitar interpretações diversas para a construção de aprendizagens significativas, em direção à formação para a autonomia. Recordarmos que os recursos didáticos não substituem a relação professor-aluno ou aluno-aluno. Assim, colocam-se como meios para auxiliar os educadores a pôr em prática a dinamicidade do ensino, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de interpretar as causas dos fenômenos sociais.

A última variável metodológica da prática educativa apresentada por Zabala (1998) é a **avaliação**, um dos terrenos mais pantanosos e movediços do campo educacional, o que justifica um olhar mais apurado frente à questão. Destarte, em nossa proposta, afinada à formação integral da pessoa humana, o processo avaliativo intenciona a travessia da tradição histórica da escola como meio de seleção dos/das estudantes mediante os conhecimentos propedêuticos, fortalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Reconhecendo a aprendizagem como um processo recíproco entre alunos/as e professores/as, sugestionamos, ainda, que a avaliação não esteja centrada apenas nos/nas discentes, mas que o docente avalie

permanentemente sua prática pedagógica, garantindo mudanças nas rotas, sempre que a atenção à diversidade dos educandos demandar.

Frente a isso, adotamos a concepção de que o processo de avaliação deve partir do reconhecimento da singularidade de cada educando, atribuindo relevância aos conhecimentos prévios que eles trazem para as discussões da sala de aula. São os saberes evidenciados na avaliação inicial que darão ao docente a possibilidade de mensurar se as atividades da Sequência Didática podem transcorrer dentro da previsibilidade sugerida ou se ensejam um desvio, uma curva, com redefinições que atendam à aprendizagem na perspectiva construtivista. As novas atividades, tarefas e recursos inseridos para além do que se prevê na sequência ora sugerida devem considerar as singularidades dos/das discentes, como ritmo, tempo e espaço. Sob essa perspectiva, a avaliação atende ao princípio de flexibilidade, passando a assumir seu *caráter regulador*.

Encerrado o ciclo de atividades propostas, há que se proceder à avaliação final dos resultados obtidos e, sobretudo, do processo contínuo de aprendizagem promovido na relação professor-aluno. Nessa análise, o peso deve recair sobre o esforço que os/as estudantes empreenderam na construção do conhecimento, importando conhecer quais os limites e possibilidades para a definição dos próximos passos. A avaliação assume aqui seu *caráter integrador*.

Como sabido, nosso sistema educacional exige a atribuição de notas ou conceitos, representando a marca quantitativa na avaliação das escolas brasileiras. No entanto, nossa proposta tenta fazer com que essa tradução numérica seja resultado da avaliação processual, a qual aprecia os avanços dos/das estudantes e oportuniza a melhoria na prática do docente, sob o signo da *avaliação formativa*. Nesse sentido, não é o fim que determina o sucesso do percurso formativo, mas os caminhos e obstáculos superados.

Zabala (1998) reconhece a natureza complexa de traduzir todas as variáveis empreendidas durante o percurso formativo num indicativo numérico. Assim, atentamos ao fato de que o docente precisa registrar, para além das notas, os limites de cada educando, a fim de propiciar um ensino individualizado e pensado para a formação integral do sujeito. Diante dessas concepções avaliativas, sugerimos dois instrumentos para a fase final da avaliação: a *autoavaliação* e a *avaliação dos grupos*. Nessa direção, o docente informa os critérios que os/as estudantes precisarão observar logo no início do percurso, privilegiando os esforços empreendidos durante

as diversas fases da Sequência Didática. Pontuamos, para encerrar, que longe de servir ao hábito histórico de selecionar os/as alunos/as que devem ocupar os melhores quadros profissionais, a avaliação precisa potencializar o êxito do processo de ensino e aprendizagem na direção da educação para a autonomia.

Diante da oferta da Sequência Didática, aqui esquadrinhada, reafirmamos o objetivo central do Produto Educacional, compreendendo a reconstrução do lugar dos quilombolas na sociedade brasileira como um desafio fundamental e como um projeto coletivo, no qual haja a implicação de toda sociedade civil organizada. Na construção dessa sociedade digna, a educação deve assumir seu ativismo, descorporificando-se de seu ofício histórico de servir aos interesses elitistas, dominantes. Encarar a desigualdade racial como um problema e uma necessidade implica compreender as práticas educativas como possibilidades singulares para a desnaturalização das violências dirigidas às comunidades afro-brasileiras e africanas:

não somente as violências explícitas, mas as violências sutis, os silêncios, os olhares, as omissões e a negação reiterada da condição de sujeito. De certa forma, isso é válido também para compreender outras diferenças vivenciadas como desigualdades na sociedade, em especial, as questões de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, origem regional, entre outras, em seus entrelaçamentos interseccionais na vida concreta dos indivíduos e dos grupos discriminados. (CARREIRA, 2018, p. 134).

O Produto Educacional, portanto, situa nossa compreensão acerca da educação como prática democrática, cidadã, crítica, reflexiva, contestatória e libertária, materializando uma formação humanista, que seja fecunda na construção de um horizonte de plena liberdade.

4.4 A construção e avaliação do Produto Educacional: uma construção ativa, participativa e colaborativa

Seguindo os passos da pesquisa-ação, a primeira versão do Produto Educacional “Narrativas Quilombolas: memórias da comunidade do Alto do Tamanduá-AL” começou a ser elaborado. Nesse contexto, nos meses de dezembro/2020 e janeiro/2021 foram realizados os primeiros contatos com lideranças da comunidade supracitada e docentes do Ifal que já haviam trabalhado na comunidade com projetos extensionistas, objetivando a seleção dos participantes e o

início da captação de áudio e vídeo, material que comporia o vídeo educativo construído sob os princípios da metodologia da História Oral.

Após os primeiros contatos, passamos a realizar entrevistas com 05 moradores/as do Alto do Tamanduá-AL, selecionados pelo critério de acessibilidade, ou seja, pela aceitação dos participantes da pesquisa em integrarem o projeto. Apesar do cenário de instabilidade provocado pelas medidas de isolamento social, fortalecidas pelo avanço da Covid-19 no Brasil, o município de Poço das Trincheiras-AL não possuía mais de 5 casos ativos do vírus no início de 2021, segundo dados da Secretaria Municipal de Saúde, divulgados nas redes sociais oficiais do órgão. Considerando que o município tem uma população estimada em pouco mais de 14 mil habitantes, de acordo com dados do IBGE, a disseminação do Coronavírus parecia, àquela altura, sob controle. Ainda assim, foram adotadas todas as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Desse modo, as entrevistas foram gravadas individualmente e preferencialmente em espaços abertos, com ventilação natural. A utilização de máscaras pelos pesquisadores e a higienização dos itens utilizados nesse processo com álcool gel, como microfone, foram outros princípios observados, tendo em vista a preservação da saúde de todos os envolvidos no projeto.

Além do critério de acessibilidade, visamos priorizar, ainda, a participação de idosos, alinhados à percepção de Bosi (1994, p. 55) que sublinha o peso da lembranças “na memória dos velhos” e que vê no trabalho mnemônico com a História Oral a possibilidade de “refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Destarte, participaram do vídeo educativo José Romero Viana da Silva (42 anos), Cícera da Conceição Silva (58 anos), Ivonete Pereira Viana (67 anos), Agenor Inácio dos Santos Alves (70 anos) e Cícero Fernando Viana (71 anos), cuja identificação está autorizada para fins desta pesquisa.

À medida que o trabalho avançou, outras questões trazidas na pesquisa de campo levaram-nos à escuta de outros personagens, como pesquisadores/as da temática e atores que já tiveram alguma experiência com aquela comunidade. Assim, mais 6 participantes foram incluídos no vídeo educativo, procurando dar maior dinamismo e envergadura ao Produto Educacional: foram inseridos os depoimentos da diretora Fabyola Madeiro, da Escola Municipal Muniz Falcão, implantada naquela comunidade; do atual prefeito do município de Poço das Trincheiras, José Valmiro Costa, apontado pelos/pelas moradores/as como um dos responsáveis pelo processo

de reconhecimento junto à Fundação Palmares; e da moradora da cidade Joana Alves dos Santos, que embora não tenha origem quilombola contribuiu para lembrar parte das manifestações culturais do Alto do Tamanduá. Por fim, o vídeo ainda dispõe da participação de 3 pesquisadores/as da temática quilombola: Dr. Danilo Luiz Marques (Ufal), Ma. Fabiana Menezes Machado (Ifal) e Me. Zezito de Araújo (Seduc/AL).

Finalizado o processo de coleta, de edição e de pós-produção, o vídeo educativo passou à avaliação, como uma das etapas necessárias à validação do Produto Educacional. Esse processo é apontado por Rizzati, Mendonça, Mattos, Rôças, Silva, Cavalcanti e Oliveira (2020, p. 6) como uma "coleta de evidências [que] pode se dar a partir de instrumentos qualitativos e/ou quantitativos para avaliar a adequação da utilização, interpretação e resultados da sua aplicação". Para compreender os limites do Produto Educacional e adequá-lo às questões pontuadas, o vídeo educativo passou por avaliação de 4 (quatro) públicos distintos, com quantidade de participantes específicas, conforme Tabela 7.

Tabela 7 - Público participante do processo de avaliação do Produto Educacional.

Público Participante	Quantidade de participantes
Pesquisadores/as da temática	05
Professores/as de História do Ifal	11
Estudantes do Ensino Médio Integrado	15
Moradores/as quilombolas	03
Total de participantes	34

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

No caso dos/das pesquisadores/as da temática e dos/das professores/as de História, cada participante recebeu a **Apresentação do Produto**, o link para a visualização do **Vídeo Educativo** e o link do **Formulário de Avaliação do Produto Educacional** via Google Forms. Adicionalmente, encaminhamos também a proposta

de **Sequência Didática (SD)** para contar com as contribuições dos avaliadores, embora o material não seja apresentado como PE, mas como possibilidade de ampliação do trato da história e cultura quilombola.

O Produto Educacional também foi aplicado a 15 estudantes da 4ª série do Curso Médio Integrado em Administração, do campus do Ifal em Santana do Ipanema, mediante momento oportunizado de modo remoto via Google Meet, seguindo a dinâmica do Ensino Remoto Emergencial, adotada pela instituição, em razão das medidas de isolamento da Covid-19. Tais estudantes haviam participado do diagnóstico, permitindo-nos a triangulação dos dados. A aplicação foi coordenada pelo proponente da pesquisa, observando os princípios éticos e as recomendações inerentes à pesquisa-ação.

Com relação aos moradores/as quilombolas, a aplicação consistiu na exibição do vídeo educativo de maneira presencial e, em seguida, na coleta das percepções dos personagens por meio de uma entrevista semiestruturada. A exemplo do que ocorreu na captação de áudio e vídeo, esse momento transcorreu individualmente com cada participante da pesquisa, atendendo, dentro do possível, às recomendações sanitárias para conter a disseminação do coronavírus. Excetuando os moradores/as quilombolas, todos os demais participantes responderam a questões elaboradas seguindo a Tabela Lickert, visando capturar a aderência deles ao conteúdo, à forma e à relevância do PE.

O perfil dos avaliadores varia de acordo com o público participante. Entre os/as **pesquisadores/as**, 80% são do sexo/gênero masculino, enquanto 20% do feminino. A faixa etária desses respondentes varia entre 33 e 68 anos. No quesito titulação, 60% deles são mestres, 20% doutores e outros 20% pós-doutores. Neste público, encontramos a representação de profissionais do Ifal, da Ufal e da Secretaria de Educação do Estado (Seduc-AL). O tempo de pesquisa na temática quilombola varia entre 3 e 40 anos. No que tange aos **professores/as**, 73% dos participantes são do sexo/gênero masculino e 27% do feminino, compreendendo uma faixa etária de 28 a 54 anos. Dentre esse público, 9% possui titulação em nível de especialização, 73% em nível de mestrado e 18% em doutorado. Nessa amostra estão representados os campi Batalha, Maceió, Maragogi, Palmeira dos Índios, Penedo, Piranhas, Satuba, Santana do Ipanema e São Miguel dos Campos. O tempo de docência no Ensino Médio varia de 4 a 20 anos e de docência na rede federal de 1 a 15 anos. Já entre os/as **estudantes**, 80% são do sexo/gênero feminino, ante 20% do masculino,

estando numa faixa etária compreendida entre 18 e 20 anos. Os/as **moradores/as quilombolas**, que completam o público participante, têm 60% dos participantes do sexo/gênero masculino e 40% do feminino, numa faixa etária que varia entre 42 e 71 anos. Essa teia de heterogeneidades pode ser compreendida de maneira positiva, tendo em vista a representação de caminhos, trajetórias e percepções que certamente propiciaram análises *omnilaterais* sobre o Produto Educacional, reforçando o caráter colaborativo da pesquisa-ação (TRIPP, 2005). A seguir, apresentaremos os resultados da avaliação do vídeo educativo por público participante.

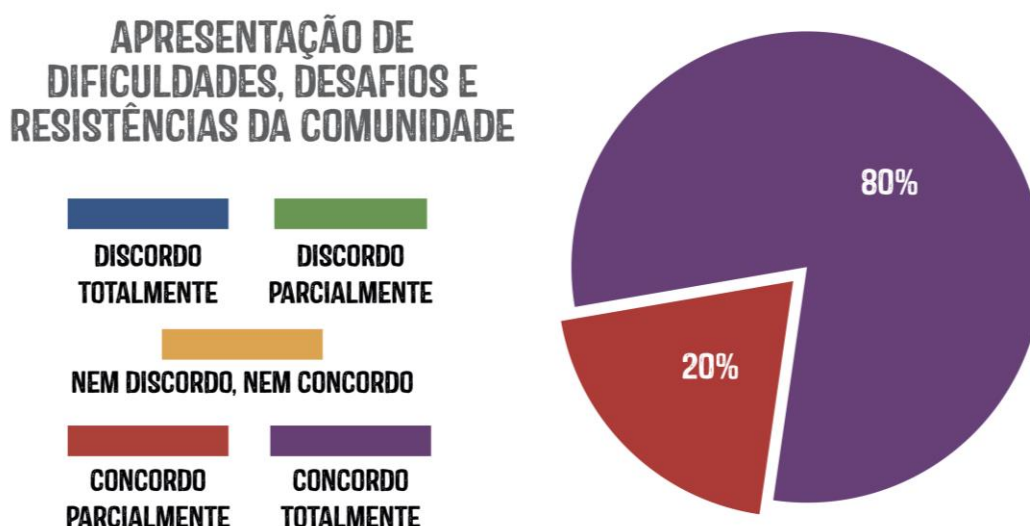
Entre os/as pesquisadores/as não houve registros de neutralidade ou discordância com as questões apresentadas no Formulário de Avaliação. Inicialmente, inquirimos os participantes acerca da linguagem apresentada no PE. Ao estabelecer as categorias que devem ser consideradas num material educativo, Kaplún (2003, p. 58) enfatiza a observância das características comunicacionais. Nesse sentido, afirma que “as palavras nos constroem, a linguagem é a base material do pensamento e entre ambos existe uma unidade inseparável”. Em consonância com tais princípios, julgamos pertinente que o vídeo educativo dialogue com o público destinatário, estudantes em fase de adolescência. Assim, consideramos significativo que 80% dos/das pesquisadores/as concordem totalmente e que 20% concordem parcialmente com a adequação da linguagem empregada no material.

Outra questão que assume protagonismo na oferta de um material educativo, mormente quando se trata de um recurso audiovisual, é o tempo de duração da película, que deve permitir que o telespectador mantenha-se atento aos temas tratados. Também nesse quesito houve, dentre os pesquisadores, 80% de concordância total e 20% de concordância parcial com a adequação do tempo de duração do PE, tanto que para P3 “o tempo está excelente e considerando uma temática tão rica e complexa, e com uma abordagem fantástica, consideraria ainda mais alguns minutos” (P3, Dados da pesquisa, 2021).

Perquirimos os/as pesquisadores/as sobre a edição do vídeo. Desse modo, 80% demonstram concordância total e 20% parcial de que o vídeo educativo apresenta algumas das dificuldades, desafios e resistências enfrentados pelos quilombolas, por meio das memórias dos/das moradores/as do Alto do Tamanduá-AL, conforme Gráfico 16. O depoimento de P4 de que “a seleção e montagem dos trechos acerta em cheio ao demonstrar as dificuldades, desafios e resistência dos moradores

quilombolas” corrobora, neste aspecto, a fidedignidade do PE à proposta inicial de levar à escola realidades ocultadas nos currículos oficiais.

Gráfico 16 - O vídeo apresenta algumas dificuldades, desafios e resistências quilombolas no Alto do Tamanduá-AL, de acordo com pesquisadores/as.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em sintonia com essa premissa, 100% dos/das pesquisadores/as concordam totalmente que o vídeo educativo contribui para o trabalho pedagógico da história e cultura quilombola no currículo do Ensino Médio Integrado, em atenção à legislação brasileira. Reiterando o pensamento de Carril (2017, p. 558) e certificados pelos dados até aqui apresentados, cremos que o PE ajuda a completar uma lacuna severa, uma vez que ele trata de uma história quilombola escondida, uma história "que implica nas continuidades e discontinuidades dos modos de vida, das estratégias de sobrevivência, das exclusões e das permanências".

Uma das possibilidades mais destacadas do vídeo educativo é possibilitar o trabalho com os contextos local e regional, aproximando o estudante da história que, como recorda Samuel (1990, p. 220), "é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua". Sob essa perspectiva, o PE cumpre, para os/as pesquisadores/as, inteiramente sua proposta, dado que 100% deles concordam totalmente que o PE oferece o trabalho pedagógico com o micro, o local e regional. Depoimento ilustrativo dessa anuência, P4 afirma que "o material proporciona conteúdo relevante para discussões sobre a história dos quilombos no âmbito regional, estadual e nacional.

Regionalmente, pode apresentar uma realidade pouco conhecida até para as comunidades vizinhas” (P4, Dados da pesquisa, 2021).

Embora a sugestão de Sequência Didática (SD), elaborada de forma complementar, não se configure como Produto Educacional desta pesquisa, apresentamo-la aos pesquisadores/as a fim de promover melhorias no material, com base na experiência proporcionada na pesquisa-ação. Entretanto, não existiram sugestões de ajustes no material, uma vez que, entre os/as pesquisadores/as, 60% concordam totalmente e 40% parcialmente que a sugestão de SD apresentada dá conta de ilustrar usos possíveis do vídeo educativo em sala de aula e, ao mesmo tempo, 80% concordam totalmente e 40% concordam parcialmente que a SD apresentada parece exequível para seu contexto escolar e fecunda para a produção de conhecimento ao nível do Ensino Médio Integrado.

Ante a esse cenário, identificamos uma unanimidade, entre os/as pesquisadores/as, quanto à utilização do vídeo em sala de aula. Em resumo, com base na avaliação dos/das pesquisadores/as, houve apenas a inclusão da seção **“Para Saber +”**, que passou a indicar duas referências bibliográficas que aprofundam as questões tratadas no vídeo educativo. Entre as percepções sobre o vídeo, destacamos o olhar de P2 que registrou que a "elaboração do produto final foi realizado com uma pesquisa cuidadosa e uma abordagem sensível. Por apresentar esses componentes em perfeita interação, ratifico que o vídeo educativo e as propostas colocadas na Sequência Didática são adequadas e podem contribuir significativamente para a formação dos alunos do Ensino Médio” (P2, Dados da pesquisa, 2021). Ao considerar o trabalho excelente, P5 ressalta que o vídeo é "uma forma didática que despertará no estudante o interesse pela história quilombola. **O quilombola nesse trabalho é o protagonista da sua própria história e narrativa**" (P5, Dados da pesquisa, 2021, *grifos do autor*). Por fim, P4 reconhece "que os produtos apresentados são de máxima profundidade e relevância" (P4, Dados da pesquisa, 2021).

Da mesma forma, os docentes de História do Ifal que participaram do processo de avaliação do vídeo educativo não registraram neutralidade ou discordância com as questões tratadas, corroborando a relevância e replicabilidade do Produto Educacional. Tal resultado revela-se expressivo, tendo em vista o lugar privilegiado que estes atores ocupam na estrutura educacional, com vistas a compreendê-la como transformadora, libertária e democrática (FREIRE, 1987).

Preambularmente, investigamos a aderência dos/das docentes quanto à adequação da linguagem disposta na película. Nesse quesito, 100% concordam que a linguagem do vídeo educativo é adequada para estudantes do Ensino Médio. O respondente D6 destaca que "a linguagem é acessível, e a produção feita com dinâmica e tempo de duração bastante adequados ao levantamento de debates no Ensino médio" (D6, Dados da pesquisa, 2021). Com base em Kaplún (2003), podemos compreender a linguagem como parte fundamental do caminho pedagógico que deve percorrer todo material educativo. Destarte, as falas quilombolas são parte importante do enredo comunicacional presente no PE.

No tocante ao tempo de duração, 82% dos/das docentes concordam totalmente e 18% parcialmente sobre sua adequação. Nessa análise, surgiram sugestões de diminuição da duração do vídeo, sem que fossem indicados possíveis trechos de cortes. Assim, mesmo o informante D7 que pontuou a redução no tempo do vídeo admite que "dada a riqueza do tema e do material, percebo a dificuldade em cortar algum trecho" (D7, Dados da pesquisa, 2021). Destacamos que a edição do vídeo tentou observar premissas para uma produção audiovisual bem sucedida, a exemplo de diálogos curtos, disposição de diversos personagens, transição em regime *fade-out* e a explicação histórica de termos-chave para a compreensão do conteúdo. Nessa direção, D6 afirma que "apesar do documentário ter 30 minutos, a edição e a qualidade ficaram excelentes, fazendo com que o tempo não seja um problema" (D6, Dados da pesquisa, 2021) e D10 destaca que "a roteirização foi outro ponto forte ao lado da dimensão estética" (D10, Dados da pesquisa, 2021).

De forma unânime, 100% dos/das professores/as concordam totalmente que o vídeo apresenta algumas das dificuldades, desafios e resistências enfrentados pelos quilombolas, por meio das memórias dos/das moradores/as do Alto do Tamanduá. Desse modo, o PE responde a diversas questões identificadas na fase diagnóstica, apontadas pelos próprios docentes. Entre elas, a oferta de um recurso didático que problematize o lugar da memória quilombola na história brasileira e alagoana, posto que, de acordo com D8, "possibilita que as vozes dos quilombolas sejam ouvidas e que sua resistência e dificuldades sejam reveladas para os discentes" (D8, Dados da Pesquisa, 2021). A apresentação do vídeo pode ser compreendida, ainda, como uma possibilidade de ampliação dos saberes docentes sobre as populações afro-brasileiras e africanas, já que na etapa diagnóstica apenas 31% dos/das professores/as admitia ter amplo conhecimento acerca da temática.

Igualmente, 100% dos/das docentes concordam totalmente que o vídeo educativo contribui para o trabalho pedagógico da história e cultura quilombola no currículo do Ensino Médio Integrado, em atenção à legislação brasileira. Dessa maneira, o PE contribui para o preenchimento de lacunas também apontadas pelos/pelas docentes na fase diagnóstica, como o provimento de materiais didáticos sobre a história quilombola, exigido pelas DCNERER (2004). Oferece aos professores/as, ainda, um material curricular que possibilita o tratamento de parte da história afro-brasileira, visto que 38% deles afirmaram, na etapa diagnóstica, que não tiveram acesso a essas ferramentas. Para D7 "o vídeo abre uma série de possibilidades para se discutir desde questões teóricas e metodológicas em História, por exemplo, conceito de história e memória, fontes, oralidades, narrativas, silêncios e etc, como também permite tratar questões como racismo, religião afro-brasileira, quilombos e formas de resistência, políticas públicas" (D7, Dados da Pesquisa, 2021). O PE alcança ainda uma dimensão de formação docente, identificada também do diagnóstico. D11 destaca que o vídeo "não só contribui como provocou a minha responsabilidade docente em preencher essa lacuna em minha formação" (D11, Dados da Pesquisa, 2021). Assim, com base nas avaliações docentes, julgamos que o PE borra um trabalho meramente descritivo, ajudando a desnudar "os mecanismos de construção das identidades e das diferenças nacionais e étnicorraciais e seus vínculos com as relações de poder" (OLIVEIRA; MARTIN, p. 199).

A avaliação docente revela, ainda, um acerto do PE: a oportunidade de diálogo com as realidades micro, com a História Local/Regional. Assim, 100% dos/das professores/as concordam totalmente que o vídeo educativo possibilita ao docente o trabalho com os contextos local/regional. Tal estudo, em vez de limitar os olhares discentes às particularidades, amplia o pensamento em direção à totalidade histórico-social, conforme destacam Schmidt e Cainelli (2009, p. 139), trazendo à baila universos e contextos marginalizados no ensino de História:

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na História Local e na possibilidade da análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades.

Desde sua gênese, o vídeo educativo esteve associado à ideia de que o ensino da História Local e regional desloque a orientação do macro para o micro, do discurso

oficial para os discursos marginalizados, da hegemonia da história imutável para a história dinâmica e múltipla, que transcorre vivamente no cotidiano de todos nós, que se (re)faz entre realidades, paisagens e personagens negligenciados pela escola. Em sintonia à tal perspectiva, D7 reconhece que "o trabalho colabora com a difusão e reflexão sobre o legado africano em Alagoas através de seus remanescentes concentrados em comunidades quilombolas" (D7, Dados da Pesquisa, 2021) e D8 diz que "ao abordar uma comunidade quilombola do sertão alagoano, o vídeo possibilita ao professor/a de História fazer a relação entre o contexto local e o nacional" (D8, Dados da Pesquisa, 2021). Responde, ainda, à necessidade detectada junto ao corpo docente do Ifal na fase diagnóstica da pesquisa, dado que 59% dos/das professores/as assumiram pouca ou nenhuma condição de de problematizar, em sala de aula, a história e memória quilombola em Alagoas, sem apoio de recursos didáticos. Em suma, o PE assume-se como possibilidade do ensino de História Local/Regional, mas que não se prende apenas às escolas instaladas em Alagoas, podendo servir a múltiplos contextos de ensino no Brasil, a exemplo da afirmação de D11, segundo a qual com o vídeo "abre-se a possibilidade de deduzir o contexto nacional a partir do exemplo do Alto do Tamanduá" (D11, Dados da pesquisa, 2021).

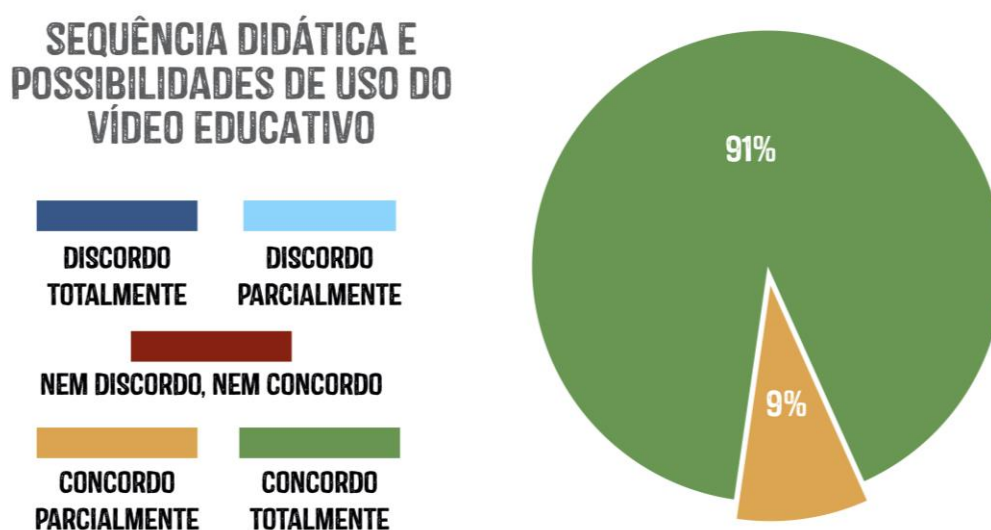
Figura 5 - Imagem aérea da comunidade quilombola Alto do Tamanduá-AL



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os docentes avaliaram positivamente a sugestão da SD. Nesse sentido, 91% deles concordam totalmente e 9% parcialmente que a SD dá conta de ilustrar usos possíveis do vídeo educativo em sala de aula, conforme Gráfico 17. Para D8 “a Sequência Didática traz possibilidades muito relevantes de métodos para trabalhar o material na sala de aula” e que “o docente [pode] adequar partes dela a sua realidade e planejamento, pois ela pareceu versátil e flexível” (D8, Dados da Pesquisa, 2021). Além disso, 82% dos/das docentes concordam totalmente e 18% parcialmente que a sugestão de SD apresentada parece exequível para seu contexto escolar e fecunda para a produção de conhecimento ao nível do Ensino Médio Integrado. O participante D6 destaca, nesse ínterim, que “a SD chega a surpreender pela qualidade de produção tanto do conteúdo, quanto de edição e harmonização gráfica” (D6, Dados da pesquisa, 2021).

Gráfico 17 - A Sequência Didática ilustra possíveis usos do vídeo educativo em sala de aula, de acordo com os docentes.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Com o panorama retratado, 100% dos/das docentes aprovam a utilização do PE no ensino de História. Entre as sugestões observadas, destacamos a adição de mais imagens da comunidade, a inserção de *closed caption*, a ampliação da duração das caixas de diálogo e a tradução simultânea em Libras. Destarte, considerando o compromisso da pesquisa-ação com a colaboração e valorização da prática docente para a mudança de situações problemáticas na educação, foram procedidas todas as

alterações sugeridas (THIOLLENT, 1986). Tais adaptações ampliam o alcance inclusivo do PE, respeitando a Lei nº 10.436/02 e podendo servir à inclusão de estudantes surdos, que têm nos materiais audiovisuais uma realçada mediação para a aprendizagem. Entre as percepções finais registradas pelos/pelas docentes, realçamos o registro de D10 que compreende o PE como "tecnicamente irretocável e primoroso na apresentação e abordagem do conteúdo pretendido" e de D9 que viu no vídeo um "material excelente e extremamente necessário para o Ensino Médio, não devendo ser utilizado apenas em âmbito regional, mas sim nacional" (D8; D9, Dados da pesquisa, 2021).

A fim de assegurar a efetiva contribuição do PE no processo de ensino e aprendizagem, aplicamos o vídeo educativo também com os/as estudantes. Essa dimensão é essencial para, conforme Leite (2018, p. 335), "conhecer os sujeitos a quem se destina o material para entender o que sabem, pensam, querem, imaginam e ignoram sobre o tema em questão e quais das suas necessidades poderiam ser respondidas pelo material". Nesse sentido, a avaliação dos/das estudantes serve como importante indicativo de como o PE articula os eixos pedagógico, conceitual e comunicacional (KAPLÚN, 2003).

O momento de aplicação do vídeo educativo foi realizado por meio de um encontro síncrono mediante a Plataforma Google Meet. Inicialmente, os/as estudantes foram informados acerca da pesquisa, com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com o registro de concordância de participação na avaliação, em seguida, o vídeo educativo passou a ser exibido. Após o término da exibição, pedimos que os/as estudantes citassem uma das falas presentes no material que chamaram sua atenção. Nesse trabalho, vários temas relevantes foram recuperados, demonstrando o acerto do PE no tratamento de questões como trabalho, migração, racismo, exclusão, identidade e educação para as relações étnico-raciais. Desse modo, pudemos perceber antes mesmo da aplicação do Formulário de Avaliação que o vídeo alcançou critérios colocados por Kaplún (2003) como fundamentais para a validação de materiais educativos, como atração, compreensão, envolvimento e aceitação.

Essas conclusões foram corroboradas com a análise dos Formulários de Avaliação, confrontados com os dados diagnósticos e respondidos pelos/pelas estudantes após o término do debate, via Google Forms. De modo geral, não foram identificadas nenhuma neutralidade ou discordância aos questionamentos levantados.

A princípio, avaliamos a anuência dos/das estudantes à linguagem, à edição e ao tempo de duração do vídeo educativo, valorizando a participação coletiva na construção e melhoria do PE. Em todos esses quesitos, 100% dos/das estudantes concordam totalmente que eles possibilitam o entendimento das questões abordadas no vídeo. Nesse íterim, o respondente E1 afirma que "o vídeo está muito prático, bem simples de entender, é possível que atenda a todos os públicos, sem dificultar as questões de compreensão", enquanto E8 destaca que o vídeo "foi claro e dinâmico [...] a duração e a forma de edição contribuíram para manter a atenção dos participantes, por ser uma 'narração de história' o conteúdo foi muito envolvente" (E1; E8, Dados da pesquisa, 2021). Os dados sinalizam o êxito na comunicabilidade das mensagens audiovisuais, muito em razão da estética e organização adotados no vídeo.

O vídeo educativo propiciou a ampliação dos conhecimentos estudantis sobre temas relacionados à história quilombola, que haviam sido apontados como problemáticos durante o diagnóstico com os/as alunos/as. Àquela altura, apenas 6,5% dos participantes admitiam conhecer amplamente a história e cultura africana; 16% afirmavam conhecer amplamente o processo de escravização e 12,9% conheciam amplamente as experiências de resistências negras no Brasil. Frente a esse contexto, 100% dos/das estudantes concordaram totalmente que o vídeo educativo contribui para a inclusão e ampliação do estudo sobre a história e cultura quilombola no Ensino Médio Integrado. Ademais, 93% dos/das discentes concordam totalmente e 7% parcialmente que vídeo educativo, ao valorizar a memória quilombola, ajuda a refletir sobre a exclusão dos negros na sociedade brasileira. Esse reconhecimento sobre a exclusão da população negra tem um peso mais destacado no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, que na atual agenda política precisa reforçar seu compromisso com a formação crítica e autônoma, devendo problematizar e revelar os mecanismos que pesam para a população negra, maiores vítimas do processo de precarização do trabalho. Assim, consideramos de extrema relevância que o PE pautar a temática africana e afro-brasileira, por meio de narrativas de personagens que representam mais de metade da população brasileira e que tiveram suas contribuições silenciadas na história da formação do país, podendo ser fio condutor, ainda, para discussões acerca do mundo do trabalho, rompendo com a ideia de conformação ao capitalismo (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Nessa mesma direção, o vídeo educativo faz sintonia com a demanda estudantil indicada na fase diagnóstica da pesquisa, que anunciava a importância da educação para a diminuição das desigualdades étnico-raciais, a partir da discussão do racismo na sala de aula. Assim, é bastante representativo que 100% dos/das estudantes asseverem que o vídeo educativo, ao valorizar a memória quilombola, contribui para uma reflexão crítica sobre o racismo, o preconceito e a discriminação da população negra. Leite (2018) sugere como critério de validação dos Produtos Educacionais a contemplação de iniciativas que despertem os/as estudantes para o desenvolvimento de atitudes mais humanas. E14 ressalta que "o vídeo contempla situações que ainda devem ser ampliadas pelo ensino médio. Situações que, infelizmente, ainda estão presentes na nossa sociedade atual" (E14, Dados da pesquisa, 2021). Nesse sentido, julgamos que o vídeo qualifica um trabalho efetivamente inclusivo e cada vez mais necessário, sobretudo num cenário político que tenta deslegitimar a luta histórica dos movimentos sociais em prol de um horizonte de igualdade étnico-racial. Como Santos Júnior e Bugni (2018, p. 44):

concluimos que a escola precisa se constituir como um local de acolhimento de todos os atores que compõem a comunidade escolar e local, onde os alunos possam problematizar e desconstruir preconceitos de diversas ordens, entre estes, os relacionados às questões étnico-raciais.

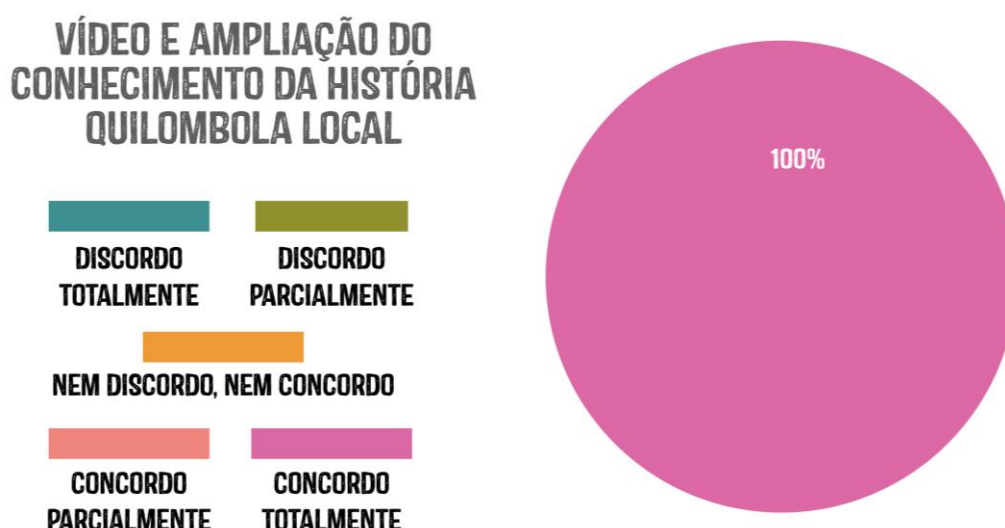
Outro esforço sobressalente na produção do presente material audiovisual reside no diálogo com a História Local/Regional, um sem-número de vezes ignorada dos livros didáticos e da prática docente. Cabe reafirmar que o processo de exclusão dessa "história marginalizada" não é inocente, nem acontece por acaso, sendo fruto de um paradigma historiográfico eurocentrista, que reforça em pleno século XXI os ideais de superioridade racial que marcaram episódios como o da Partilha da África, por exemplo. Ao fazer emergir a história da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá-AL, o vídeo educativo contribui para um currículo escolar antirracista. Esse processo remete, ainda, o conhecimento produzido aos que o tiraram dos silêncios, os quilombolas. Desse modo,

conhecer a História Local é um dos pré-requisitos para se compreender melhor os processos históricos em nível regional, nacional e global, além do que [...] contribui para o fortalecimento das

identidades de pessoas para com os lugares onde nasceram/habitam. (ALVEAL; FAGUNDES; ROCHA, 2015, p. 61).

Do ponto de vista geográfico, os/as discentes residem, em muitas situações, “ao lado” de comunidades remanescentes quilombolas. Apesar dessa proximidade física, a pesquisa diagnóstica revelou que 64,5% dos/das alunos/as participantes não conheciam nenhuma dessas comunidades de resistência. Tal situação passou a ser amenizada com o acesso ao material didático, uma vez que 100% dos/das estudantes concordaram totalmente que o vídeo educativo amplia o conhecimento sobre a história quilombola local/regional do sertão alagoano.

Gráfico 18 - O vídeo educativo amplia o conhecimento sobre a história quilombola local/regional do sertão alagoano, de acordo com os estudantes.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

As declarações registradas no Formulário de Avaliação corroboram os dados descritos no Gráfico 18. Assim, o informante E1 declarou que "apesar de estar inserida na realidade do sertão alagoano, não fazia ideia de uns 80% das informações que o vídeo trouxe", ao tempo que E4 apontou que "a história quilombola retratada nesse local me chamou muita atenção, pois eu não sabia sobre as comunidades quilombolas que residem [...] aqui em Alagoas" (E1; E4, Dados da pesquisa, 2021). Herdeira, neste caso, das lembranças, a História Local traduz de forma realçada o lugar da memória

quilombola na história brasileira, percepção corroborada pelos/pelas estudantes. Para 100% deles, o vídeo educativo apresenta, de forma didática, esse panorama. O participante E7 salienta que "as raízes africanas e afro-brasileiras se mostram presentes na comunidade, e foi o que o vídeo fez questão de mostrar mais a fundo" (E7, Dados da Pesquisa, 2021). Do encontro entre memória, História Oral e História Local emanam um emaranhado de possibilidades, percebidas pelos/pelas estudantes. O depoimento de E11 ilustra esse exitoso encontro:

Achei a produção maravilhosa, principalmente por abordar alguns quesitos relacionados à realidade não só da comunidade específica, mas que reflete, possivelmente, a das outras também, visto que a exclusão sofrida por eles é repetida em outros espaços de características semelhantes. (E11, Dados da pesquisa, 2021).

Entre os/as estudantes, à guisa de conclusão, registramos uma unanimidade quanto à aprovação do vídeo para o estudo da História quilombola. Atinentes à metodologia da pesquisa-ação e ao seu viés participativo, solicitamos dos/das estudantes sugestões para a melhoria do PE. Por considerarem que o vídeo atendeu plenamente à proposta, os/as estudantes não fizeram recomendações de ajustes. Abaixo, apresentamos excertos registrados pelos participantes da pesquisa:

Tabela 8 - Depoimentos finais dos/das estudantes no Formulário de Avaliação do vídeo educativo

Participante	Excerto/Depoimento
E1	<i>"O vídeo está incrível, a edição está perfeita. Um vídeo super didático que traz a problematização do tema de uma maneira facilitada principalmente para nós, estudantes do ensino médio. Contribuiu 100% para o meu crescimento com ser humano informado. Nada a acrescentar, parabéns pelo trabalho incrível!"</i>
E3	<i>"A pesquisa ficou excelente, tratando de questões super importantes, que infelizmente ainda é esquecida, e que eles sentem essa ausência. A linguagem super acessível e de fácil compreensão".</i>
E6	<i>O vídeo em si se mostra muito interessante e traz questões étnicas e raciais importantes para um aprofundamento tanto em estudo de ensino médio quanto para uma melhor amplificação de valores sociais.</i>

E8	<i>"Foi um belo vídeo, desenha claramente o que aconteceu com boa parte da história negra no Brasil, e nos evidencia como isso se reflete no presente".</i>
E11	<i>"O vídeo ficou muito dinâmico e através dele várias discussões podem ser levantadas, sem dúvida, uma ótima ferramenta para uma aula sobre o tema".</i>
E12	<i>"Achei a produção maravilhosa, principalmente por abordar alguns quesitos relacionados à realidade não só da comunidade específica, mas que reflete, possivelmente, a das outras também, visto que a exclusão sofrida por eles é repetida em outros espaços de características semelhantes".</i>
E13	<i>"O vídeo ficou perfeito, com ele podemos refletir sobre a sociedade quilombola e sobre a escravidão que até hoje ainda está viva em nossa sociedade, mesmo que seja de forma discreta".</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Concluimos a avaliação do Produto Educacional com a aplicação do vídeo educativo junto aos moradores/as quilombolas do Alto do Tamanduá-AL, cujas narrativas constituem o material audiovisual. Todos os 05 quilombolas entrevistados foram convidados para a exibição do PE, mas apenas 03 aceitaram, tendo em vista outros compromissos ou problemas de saúde. A exibição aconteceu no pátio da Escola Municipal Muniz Falcão, adotando o distanciamento social, o uso de máscara e a higienização com álcool gel, seguindo os protocolos para a contenção da Covid-19.

Após o término da visualização do vídeo, o líder comunitário do Alto do Tamanduá-AL ressaltou a qualidade da película. Destacou também a devolutiva do material produzido: "Você é o primeiro professor que volta para nos mostrar o trabalho pronto. Os outros nos ouviram, mas não voltaram para apresentar o resultado final" (José Romero Viana, Dados da pesquisa, 2021). Tal fala, de imediato, nos remeteu ao compromisso ético dos/das pesquisadores/as com os princípios metodológicos da História Oral. Nesse sentido, concordamos com Thompson:

Na verdade, um historiador oral que não deseje partilhar com os informantes o prazer e o orgulho da publicação de uma obra deve refletir muito seriamente sobre por que isso acontece assim, e se se justifica socialmente. (THOMPSON, 1992, p. 290).

Ademais, ainda retomando Thompson (1992, p. 291), concordamos que "o historiador que utiliza evidência oral continua a ter uma responsabilidade ética, que está acima de tudo, de garantir que a história será devolvida às pessoas cujas palavras ajudaram a construí-la". Desse modo, ainda que num contexto de agravamento da pandemia no município de Poço das Trincheiras - que teve triplicada a quantidades de casos ativos em fevereiro, na comparação com janeiro, mês da tomada de entrevistas -, esforçamo-nos para compartilhar o vídeo educativo com os personagens que o integram.

Figura 6 - Moradora quilombola assistindo ao vídeo educativo durante a aplicação do Produto Educacional.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em seguida, passamos a ouvir a avaliação dos quilombolas, como mais uma forma de avaliar o PE. Para os três participantes, o vídeo apresenta parte significativa da história da comunidade. José Romero Viana da Silva destaca que a opção pela ferramenta audiovisual possibilita a compreensão sobre a realidade da comunidade quilombola, reforçando que o PE poderá ajudar o estudante ter ciência sobre aquele

micro universo, rico em memórias. Diante dessa percepção, por meio do vídeos com as narrativas quilombolas, acreditamos que:

Ouvir as vozes historicamente silenciadas configura um exercício de responsabilidade social empenhada na reconfiguração das relações sociais, até então pautadas pelo discurso dominantes dos opressores, e que triunfou como prevalecente durante séculos no Brasil, reprimindo modos de produção dos conhecimentos alheios à razão científica tida como absoluta dentro do cânone dominante. (NASCIMENTO, 2020).

A artesã Cícera da Conceição Silva realça que o vídeo conseguiu apresentar a realidade da comunidade do Alto do Tamanduá-AL, lembrando que os problemas elencados na película carecem de atitudes proativas, que promovam a melhoria na vida da população local. Nesse sentido, tal como no vídeo, a questão da migração desponta como protagonista, engendrando um território que vive “sentindo a necessidade das pessoas dentro da comunidade” (Cícera da Conceição Silva, Dados da pesquisa, 2021).

Concluimos esse processo com a escuta da aposentada Ivonete Pereira Viana, que ratificou os olhares dos demais avaliadores quilombolas. Em seus depoimentos, sobressai a satisfação em se fazer ouvida, em ter sua história e dos seus visibilizada, porque “antes ninguém entrevistou a gente não!” (Ivonete Pereira Viana, Dados da pesquisa, 2021). Todos os participantes demonstraram plena aceitação à forma com que foram retratados no vídeo, considerado como autêntica representação da memória e história do Alto do Tamanduá-AL, conforme Gráfico 19:

Gráfico 19 - Fidedignidade do vídeo na forma com a qual retratou as falas dos/das moradores/as remanescentes quilombolas do Alto do Tamanduá-AL.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Finalizado o processo de avaliação do Produto Educacional, julgamos que os olhares de pesquisadores/as, professores/as, estudantes e quilombolas incorporaram contribuições valiosas ao vídeo, um processo que buscou valorizar a participação e a colaboração dos diferentes atores na elaboração do material educativo, potencializando-o como instrumento didático-pedagógico no universo do Ensino Médio Integrado, a partir do aporte da pesquisa-ação. Destarte, compreendemos que, apesar das curvas desviadas nessa trajetória, a caminhada produziu doces frutos, tirando do chão a história quilombola, elevando-a ao status de protagonista. Que tais frutos possam ser compartilhados em nossas casas, entre nossas famílias, com nossos amigos e **nos espaços educacionais**, dando uma pequena contribuição para a produção de re-existências quilombolas e para a edificação de um Brasil plural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curva ascendente do novo projeto de Educação Profissional e Tecnológica, que nas últimas décadas representou um pacto de emancipação, padece de ataques no horizonte atual brasileiro, atravessado ainda mais pela lógica "liberal" de um governo "conservador". Nessa aparente contradição, a agenda política da extrema direita brasileira impõe sucessivas investidas à formação integrada, *omnilateral* e politécnica, projetada nos Institutos Federais. Na contracorrente, qual o projeto societário que a rede federal deve construir? Que sujeitos pretendemos formar para realizar a travessia para uma sociedade com igualdade e justiça social? Essas questões provocaram-nos inquietações e motivaram o presente trabalho a percorrer as trilhas do combate ao racismo, à exclusão e ao preconceito, ampliando a dimensão da educação como ferramenta antirracista.

Nesse esforço, compreendemos como condição *sine qua non* que a EPT rompa sua vinculação histórica às demandas capitalistas, ainda mais no atual cenário em que o *ultraliberalismo* promove ataques em série à formação que educa para a criticidade. Nesse sentido, o lugar da formação no Ensino Médio Integrado deve ser o da reafirmação dos princípios da integração, da *omnilateralidade* e da politecnicidade, que veem o trabalho não como finalidade última da vida, mas como princípio educativo, constitutivo da experiência do estudante, como ampliação - e não negação - das possibilidades humanas. Efetivando tais premissas, a EPT legitima e fortalece a luta histórica do movimento negro em prol de uma educação que contribua para a diminuição das desigualdades e a superação do racismo.

Para tanto, as práticas curriculares devem estar atravessadas pelo trabalho inclusivo com a história e cultura afro-brasileira e africana, tanto por uma questão legal, quanto por um compromisso ético-político, que deve acompanhar as experiências formais e não-formais na educação. Desse modo, compreendemos que a criação de possibilidades para a superação do currículo eurocentrista - que legitima a produção e reprodução de silêncios - deve ser objetivo dos/as educadores/as, enxergando o trabalho com as *memórias sociais* como oportunidade de ampliação do reconhecimento sobre os quilombolas em contexto local, regional e nacional, valorizando, assim, a história do tempo presente a partir da História Oral e Local.

Nessa mesma direção, os ensinamentos generosos de Paulo Freire (1987) atribuem sentido aos trabalhos educativos críticos e contestatórios, validando também

aqueles que germinam a partir das novas tecnologias. Assim, sua pedagogia libertadora, que a Ditadura Civil-Militar considerou subversiva, é considerada por nós como elemento primordial para a prática educativa democrática, autônoma e emancipatória. Destarte, o conteúdo freiriano continua (e continuará) sendo elementar para a edificação de uma sociedade com igualdade e justiça, sem racismo, discriminação de qualquer ordem e exclusão.

Essa necessária (re)construção societária, parte, à priori, do reconhecimento do quadro de negação dos direitos civis mais básicos às populações quilombolas, ilustrado na nossa pesquisa mediante o tratamento de problemas centrais das comunidades remanescentes alagoanas. Por meio das dissertações e teses acerca dos remanescentes quilombolas apresentadas neste estudo, pudemos capturar as demandas e desafios desses espaços de resistência em Alagoas, como acesso ao trabalho, migração e a questão da terra.

Diante desse contexto, a oferta do Produto Educacional "*Narrativas Quilombolas: memórias da comunidade do Alto do Tamanduá-AL*" visou oferecer soluções, ainda que sempre parciais e limitadas, ao problema do tratamento incipiente dado à história quilombola no âmbito do Ensino Médio Integrado. O vídeo educativo apresenta as narrativas, por meio da História Oral, dos quilombolas da comunidade do Alto do Tamanduá, sertão de Alagoas. Com base na pesquisa-ação, caracterizada por Thiollent (1997) como um processo de colaboração mútua, no qual pesquisadores/as e os/as participantes da pesquisa identificam questões e produzem conhecimentos para saná-las, o vídeo educativo resulta dessa relação de compartilhamento de experiências.

Destarte, o presente PE, longe de representar o potencial de um trabalho solitário, deve ser compreendido como produção coletiva. Tanto é assim que o vídeo educativo somente pôde ser elaborado a partir da participação, na etapa diagnóstica, do seu público alvo, docentes e discentes do Ensino Médio Integrado. Do mesmo modo, sua validação, enquanto instrumento didático-pedagógico para a inclusão e ampliação da história quilombola no currículo do EMI, contou com a participação ativa de pesquisadores/as da área, professores/as, estudantes e moradores/as quilombolas, ainda que num contexto pandêmico. Tais colaborações remeteram ao Produto Educacional diversas e relevantes contribuições, que potencializaram, em sua versão final, as dimensões conceituais, pedagógicas e comunicacionais do material didático.

Nesse sentido, o vídeo educativo apresentado como Produto Educacional anuncia múltiplas possibilidades para utilização em diversos contextos de ensino. De início, ressaltamos que pode ser visto como um instrumento de apoio ao professor/a e à escola para o atendimento do conjunto de legislações que tornaram obrigatório o tratamento da história quilombola nos currículos da Educação Básica, a exemplo da Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e a Educação Escolar Quilombola (2012).

Ademais, representa ainda o reconhecimento às lutas dos movimentos sociais, que apregoam respeito à etnicidade e à identidade quilombolas. Por esse duplo entendimento, o vídeo educativo apresenta parte das dimensões "educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro" que enovelam o presente quilombola no país (BRASIL, 2012). A realidade dos/das moradores/as da comunidade estudada pode ser configurada como uma rica representação das re-existências (re)elaboradas pelos quilombolas brasileiros, pouco mais de um século após o fim da escravidão.

A produção audiovisual incide, ainda, sobre o deslocamento da perspectiva positivista no *fazer história*. Por esse ângulo, ao tratar do universo micro da comunidade do Alto do Tamanduá-AL, o material didático pode levar à compreensão dos contextos mais globais. É nessa perspectiva do trato com a História Local que o PE oportuniza um trabalho pedagógico e historiográfico mais contextual, aproximando o ensino de uma realidade invisibilizada, mas que é escrita ali ao lado de estudantes e professores/as, que embora geograficamente próximos a desconhecem. Sob esse olhar, o vídeo educativo possibilita a transposição da dicotomia entre escritos e audiovisuais, entre o local/regional e o global, entre o marginal e o principal. Ao fim e ao cabo, como destaca Zabala (1998), o ensino que emancipa germina com a integração dos mais variados pontos de vistas, perspectivas e paradigmas. Quanto mais diverso, mais transformador é o ensino. Assim, o audiovisual ajuda a remover do esconderijo racista a memória de resistência e protagonismo quilombola na formação histórica brasileira.

À luz da avaliação dos participantes envolvidos no processo de elaboração do Produto Educacional, a presente investigação alcançou com êxito os objetivos geral e específicos, elaborando um vídeo educativo que demonstra o lugar da memória quilombola na memória coletiva da comunidade do Alto do Tamanduá-AL e nos currículos do EMI, possibilitando abundantes reflexões acerca do silenciamento, da

invisibilidade e da resistência quilombola. Retrata, ainda, o peso do racismo na memória coletiva daquela comunidade, manifestado um sem-número de vezes de forma velada, à brasileira. Assim, com a sugestão de Sequência Didática, apresentada de modo complementar ao vídeo educativo, abre-se espaço para a promoção de densos debates sobre preconceito e discriminação no universo formativo do EMI, fazendo valer o compromisso do ensino de História com a desconstrução de exclusões.

Por fim, ao compartilhar os resultados dessa jornada desafiadora e frutífera, conclamamos todos/as os/as pesquisadores/as, professores/as, técnicos-administrativos, gestores/as e demais atores do universo educacional a (re)elaborarem estratégias pedagógicas que promovam o reconhecimento da história e memória quilombola brasileira. Nessa direção, os Mestrados Profissionais têm colaborado para retirar da estante e levar à escola, experiências históricas silenciadas, negadas e marginalizadas nos currículos, aproximando a academia dos contextos de ensino.

À guisa de conclusão, estamos convictos de que o Produto Educacional contribui para o reconhecimento da memória coletiva quilombola, compartilhando com toda a sociedade os saberes e viveres da comunidade do Alto do Tamanduá, vultosos patrimônios históricos e culturais das Alagoas. E ao mesmo tempo em que colocamos um ponto final nessa trajetória, ainda que sempre parcial e incompleta, declaramo-nos fortalecidos para prosseguir a luta em defesa de um horizonte de igualdade para todos/as os/as brasileiros/as.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estud. hist. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, Jun 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (org.). **Reflexões Sobre História Local e Produção de Material Didático**. Natal: EDUFRN, 2015.

ALVES, Diego dos Santos; MELO, Beatriz Medeiros de. Presença e/ou ausência da História Quilombola no Currículo: análise dos Livros Didáticos utilizados no Ensino Médio Integrado. **Fronteiras**, [S.l.], v. 22, n. 40, p. 173 - 192, jan. 2021. ISSN 2175-0742. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/13267>>. Acesso em: 08 jan. 2021. doi:<https://doi.org/10.30612/frh.v22i40.13267>.

AMORIM, Liliane Pereira de; TÁRREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco. O acesso à terra: a Lei de Terras "1850" como obstáculo ao direito territorial quilombola. **Emblemas**, v. 16, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/56113> Acesso em: 12 outubro. 2020.

ANDRADE, Juliana Alves de. **A Mata em movimento: Coroa portuguesa, Senhores de Engenho, Homens livres e a produção do espaço na Mata Norte de Alagoas**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael Whitman. **Educação e Poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, Michael Whitman. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, p. 606-644, 5 fev. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4684>. Acesso em: 04 jun. 2020.

ARROYO, Miguel González. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ PEREIRA, Júlio; LEÃO, Geraldo. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARROYO, Miguel González. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 31, n. 55, p. p. 47-68, feb. 2015. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832>>. Acesso em: 27 oct. 2020.

ARRUTI, José Maurício. A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, pág. 7-38, outubro de 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 de setembro de 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131997000200001> .

ASSIS, Liliana Coutinho de; DIAS, Lucimar Rosa. Referentes político-normativos de cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da lei de diretrizes e bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 11. Março de 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57188>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERLE, Simone; MURILLO, Márcia Vilma. A linguagem audiovisual como prática escolar. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 36, n. 61, p. 422-439, jul. 2011. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2141>>. Acesso em: 11 set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v36i61.2141>.

BERNSTEIN, Bernstein. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BONAMIGO, Carlos Alberto. Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral. **EDU- CERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 14, n. 1, p. 83-101, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/5421/3108>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BOSI, Éclea. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTELHO, Adriano. Do fordismo à produção flexível: a produção do espaço em um contexto de mudança das estratégias de acumulação de capital. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 5, n. 2, p. 113-126, 6 jun. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123609>>. Acesso em: 01 set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2001.123609>

BOTELHO, Jacqueline. Racismo e luta antirracista no Brasil: uma análise necessária para o avanço da estratégia anticapitalista. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 17, n. 34, p. 171-191, sep. 2019. ISSN 1808-799X. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38049/21777>>. Acesso em: 13 oct. 2020. doi:<https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38049>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 18 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.88, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de nov. 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, DF: MEC; SETEC, dez. 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em 29 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília: Presidência da República, 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014**. Brasília: Presidência da República, 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 15 nov. 2020.

BUENO, Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Lisa, 1988.

CARDINI, Franco. Un sociologo al Santo Sepolcro. In: HALBWACHS, Maurice. **Memorie di Terrasanta**. Veneza: Editora Arsenale, 1988. p. 7-24.

CARVALHO, Géssika Cecília. Concepções docentes sobre Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Alagoas. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 169-182, 2020. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.19981. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19981>. Acesso em: 26 out. 2020.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. Ensaio. **SUR** 28. v 15. n 28. 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-denise-carreira.pdf>. Acesso em: 20 jul 2020.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, pág. 539-564, junho de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200539&lng=en&nrm=iso>. acesso em 05 de fevereiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226927> .

CASTILHO, Fábio Francisco de Almeida. Escravidão e violência: crimes cometidos por escravizados no interior de Alagoas no final do século XIX em uma perspectiva da prática de jaguncismo. **Opsis**, v. 18, n. 2, 19 nov. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/48731> Acesso em: 12 out. 2020.

CAVALCANTI, José Luiz. A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra. **Histórica**, São Paulo, ed nº 2, jun. 2005. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia02/LeideTerra.pdf> Acesso em: 20. out. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 11-21.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CONCEIÇÃO, Edvan da Silva. Representação da resistência negra nos livros didáticos de história (2005-2012). In: II Congresso de Pesquisadores Negros da Região Norte, 2019, **Anais**. Palmas: UFT, 2019.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/agost. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 20 out. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, Ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200013>.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cafajeste. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, pág. 963-994, dezembro de 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300014&lng=en&nrm=iso>. acesso em 14 de outubro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300014>.

DOMINGUES, Petrônio e GOMES, Flávio dos Santos. História dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na Lei nº 10.639/2003. **Revista da ABNT**, v. 5, n. 11, p. 05-28, out. 2013. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/HIST%C3%93RIAS-DOS-QUILOMBOS-E-MEM%C3%93RIAS-DOS-QUILOMBOLAS-Domingues-Gomes/e57a6e36a34ef3c9d2e7e2a73fc9d4852aaa5834> Acesso em: 22 out. 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, Dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>.

FERNANDES, Saulo Luders. **Itinerários terapêuticos e política pública de saúde em uma comunidade quilombola do agreste de Alagoas, Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERRAZ, Liz Motta. História e Cinema: Luz, Câmera, Transposição Didática. **O olho da história**, ano 12, n. 9, Dez. 2006. Disponível em: <http://oohodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/lizmotta.pdf> Acesso em 28 out. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes.; AMADO, Janaína. (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

FERREIRA, Ana Laura Loureiro. **Luta, suor e terra**: Campesinato e etnicidade nas trajetórias do povo indígena Tingüi-Botó e comunidade quilombola Guaxinim (AL). 2016. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FRAGA, Érica. Pesquisas econômicas avançam e apontam como racismo perpetua fosso social. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 de julho de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/07/pesquisas-economicas-avancam-e-apontam-como-racismo-perpetua-fosso-social.shtml>. Acesso em: 18. jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Global, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, Mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Sept. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 3, n. 3, june 2018. ISSN 1808-799X. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>>. Acesso em: 08 July 2020. Doi: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578>.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Origens e destinos da abordagem centrada na pessoa no cenário brasileiro contemporâneo: reflexões preliminares. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 168-178, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672012000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 maio 2020.

FUNDAÇÃO PALMARES. Certificações. Disponível em: <https://palmares.gov.br>. Acesso em: 15. set. 2020.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **História Oral e educação matemática**. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org) Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, June 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. Extensão acadêmica, cultura afro-brasileira e ensino de História: interações éticas e estéticas de uma experiência sertaneja. **Revista Extensão**, v. 2, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/1067> Acesso em: 22 out. 2020.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-64.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan/abr, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm> Acesso em: 12 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Circulo do livro, 1998.

HAERTER, Leandro; BARBOSA JÚNIOR, Hélio Fernandes.; DUARTE, Krischna Silveira. A presença da cultura quilombola e da história da África em currículos escolares da Educação Básica brasileira. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2014. p. 1-14. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1043-1.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO (Editor). História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyolas, 1992.

HOBSBAWM, Eric. Do feudalismo para o capitalismo. *In*: HILTON, Rodney et al. **A transição do feudalismo para o capitalismo - um debate**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos – O breve século XX (1914-1991)** São Paulo. Cia. Das Letras, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Impérios: 1875-1914**. São Paulo. Cia. Das Letras, 2012.

HOBSBAWM, Eric. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 20. jul. 2020.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 29/CS**, de 19 de dezembro de 2008. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/direcao-de-politicas-estudantis/resolucao-no-29-cs-2018-aprova-institucionalizacao-do-neabi-ifal.pdf/view> Acesso em: 09 ago. 2020.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/ead/documentos/pdi-2014-2018.pdf/view> Acesso em: 09 jun. 2020.

IFAL. Instituto Federal de Alagoas. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-define-planejamento-para-2020-e-encerra-evento-com-palestra-sobre-lideranca/pdi-2019-2023-final-revisado.pdf/view> Acesso em: 05 jun. 2020.

IFAL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. 2013. Disponível em:

http://www.reditec.ifal.edu.br/portal/ifal/reitoria/conselho-superior-1/resolucoes/2013/PPP%20APROVADO%20DIAGRAMADO_21_02.pdf/view. Acesso em: 19 fev. 2020.

ITERAL. Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas. Página inicial. Disponível em: <http://www.iteral.al.gov.br/dtpaf/comunidades-quilombolas-de-alagoas/comunidades-quilombolas-de-alagoas>. Acesso em: 20 de jul. de 2020.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 5 fev. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed., 9. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do Regime de Acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, June 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. 7º Congresso Ibero-Americano em investigação qualitativa. v. 1. 2018. Disponível em: Acesso em: 23 set. 2020.

LUCIAN, Rafael.; DORNELAS, Jairo Simião. Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 19, n. spe2, p. 157-177, Aug. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552015000800004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20151559>.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de o capital**. Tradução: Klaus Von Puchen. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

MARQUES, Danilo Luiz. **Sob a "sombra" de Palmares**: escravidão e resistência no século XIX. São Paulo: e-Manuscrito, 2020.

MARTINI, Paula. Só cerca de 5% das 3,2 mil comunidades quilombolas reconhecidas no Brasil são demarcadas. **Rádio CBN**, São Paulo, 21 de jan. de 2019. Disponível em: <<https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/240283/so-cerca-de-5-das-32-mil-comunidades-quilombolas-d.htm>>. Acesso em: 20 de jan. de 2021.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Livraria Ciências, 1979.

MATOS, Júlia Silveira.; DE SENNA, Adriana Kivanski. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MATTOS, Hebe. Os combates da memória: escravidão e liberdade nos arquivos orais de descendentes de escravos brasileiros. **Revista Tempo**, v. 3, n. 6, p. 119-138, 1998. Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/node/74>. Acesso em: 20 out. 2020.

MATTOS, Hebe. "Remanescentes das comunidades dos quilombos": memória do cativo e políticas de reparação no Brasil . **Revista USP**, [S. l.], n. 68, p. 104-111, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i68p104-111. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13486>. Acesso em: 15 out. 2020.

MATTOSO, Jorge. **O Brasil desempregado - como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

MENEZES, Erick da Silva.; LUCENA, Francisco Carlos. Os projetos de vida dos jovens do Alto do Tamanduá/AL. **Diversitas Journal**, v. 1, n. 2, p. 197-205, 1 maio 2016. Disponível em: https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/article/view/338. Acesso em: 10 set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v1i2.338>.

MÉSZAROS, Iván. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21° ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, etapas e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, março de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v.2, p.27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 29 jun. 2017.

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal**. 3o Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: E.P.U, 2011.

MOURA, Clóvis. **Quilombos** - resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1993.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subscrição aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral ?. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, setembro de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010> .

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, Dez. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acesso em: 02 out. 2019.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: história e civilizações**. Tomo II (Do século XIX aos nossos dias). Tradução de Manuel Resende, revisada academicamente por Daniela Moreau, Valdemir Zamparoni e Bruno Pessoti. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.

NASCIMENTO, Luciana Guimarães. O antirracismo como epistemologia pedagógica. **Revista África e Africanidades**. Ano XII, n. 35, agosto de 2020. Disponível em <https://africaeaficanidades.net/documentos/0170082020.pdf>. Acesso em 08 de fevereiro de 2021.

NERIS, Natália. **A voz e a palavra do Movimento Negro na Constituinte de 1988**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Ed. Unesco Brasil, 2000.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Polén Livros, 2020.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, pág. 1051-1066, dezembro de 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 18 de setembro de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400009>.

OLIVEIRA, Francisco. **A crítica a razão dualista/O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; MARTIN, Rosemary. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CURRÍCULO E CULTURA AFIRMANDO NEGRAS IDENTIDADES. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 13, p. 189-202, jun. 2014. ISSN 2179-2534. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2255>>. Acesso em: 06 fev. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e132014189-202>.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PAULA, C. R. O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo - Revista do Arquivo Nacional**, v. 22, n. 2, p. 105-120, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/107412>>. Acesso em: 28 out. 2020.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 281-295, Abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100006>.

PLANQUE, Bernard. **Técnicas audiovisuais de ensino**. São Paulo: Loyola, 1974.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/> Acesso em: 18 de jul de 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 14 Set. 2020.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, vol. 1, nº 2, 1996. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-3.pdf Acesso em: 12 out. 2020.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 15, set. 2012. ISSN 2176-2767. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11215>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

RAMOS, Igor Guedes. **Genealogia de uma operação historiográfica**: Edward Palmer Thompson, Michael Foucault e os historiadores brasileiros da década de 1980. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Concepção do Ensino Médio Integrado [Mimeo]**. Pará: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Verbete Currículo Integrado. In *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Eliza Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. In: *Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais*. Araxá: Centro Universitário do Planalto de Araxá, 2008.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Souza; OLIVEIRA, Rosimary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 10 set. 2020.

ROBINSON, Cedric. Capitalismo Racial: El Carácter no objetivo del desarrollo capitalista. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 28, pág. 23-56, junho de 2018. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892018000100023&lng=en&nrm=iso>. acesso em 13 de outubro de 2020. <http://dx.doi.org/10.25058/20112742.n28.2>.

RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1988.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. Pp. 219-242. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e. População negra, relações inter-raciais e formação de educadoras/es: PENESB (1995-2007). 2007. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas: PUC-Campinas, 2007.

SANTOS JUNIOR, Edson dos. DOS; BUGNI, Renata Porto. A Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica a Partir da Lei 10.639/03. **Revista Internacional de Debates da Administração & Públicas - RIDAP**, v. 3, n. 1, p. 33-47, 1 nov. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pág. 131-152, março de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso>. acesso em 26 de outubro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>.

SCHIEDECK, Sílvia; FRANCA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. A concepção dos Institutos Federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história. **Amazônica - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 17-35, jul. 2019. ISSN 2176-0675. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6612>>. Acesso em: 08 jul. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v11i1.6612>.

SCHMIDT, Alessandra.; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente. soc.**, Campinas, n. 10, pág. 129-136, junho de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2002000100008&lng=en&nrm=iso>. acesso em 15 de outubro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>.

SILVA, Egnaldo Rocha da. **Comunidade negra rural de Lagoa Santa: história, memória e luta pelo acesso e permanência na terra (1950-2011)** 2013. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, José Bezerra da. **A educação formal afro-quilombola em Alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/MEC-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, pp. 43-54.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 14 mar. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745> Acesso em 21 out. 2020.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos: identidade e história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado - História Oral**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOMICH, Dale. **Pelo prisma da escravidão: Trabalho, Capital e Economia Mundial**. São Paulo: Edusp, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-466, set/dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2019.

WODAK, Ruth. Círculos específicos e discurso anti-semita: a construção do discurso do "outro". In: PEDRO, Emília R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1998.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cafajeste. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 151, pág. 190-202, março de 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010&lng=en&nrm=iso. acesso em 17 de setembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/198053142851>.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300149&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2020.

PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

ANEXO A - Tale / Estudantes

**Assentimento Livre e Esclarecido para os alunos-colaboradores crianças,
adolescentes ou jovens**

Eu,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha
participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das
minhas responsabilidades, dos riscos e benefícios que a minha participação implicam,
concordo em participar dele e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM
QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Estou de acordo com
todos os pontos elencados abaixo.

Refere-se a participação voluntária no projeto de pesquisa de mestrado HISTÓRIA,
MEMÓRIA E IMAGEM: O VÍDEO EDUCATIVO COMO RECURSO DIDÁTICO NO
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO sob responsabilidade de DIEGO
DOS SANTOS ALVES e supervisão da Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO
do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Sua ciência deste termo decorre da autorização prévia do/a seu/sua responsável.

A seguir são indicadas as informações do projeto sobre a sua participação:

1. O estudo se destina a construir vídeo educativo que possa ser utilizado como
recurso didático, que viabilize aos docentes do componente curricular de História,
do Ensino Médio Integrado, o trabalho inclusivo a partir do currículo integrado junto
ao corpo discente do campus do IFAL em Santana do Ipanema.
2. A natureza do estudo propõe superar o racismo e o preconceito historicamente
presentes nos currículos oficiais. Nesse sentido, cria um ambiente de rica formação
humana e permite que os estudantes tenham acesso ao conhecimento histórico

que discute o papel do negro na formação histórica brasileira e problematize os espaços negados a essas comunidades, em especial aos quilombolas.

3. O objetivo específico deste estudo é mapear os conteúdos sobre a história africana e afrobrasileira nos currículos da EPT e identificar os conhecimentos prévios apresentados por alunos e professores no que se refere à temática, além de questionar a viabilidade da geração de material didático para tal abordagem.
4. A coleta de dados está prevista para acontecer entre os meses de abril a julho de 2020.
5. A contribuição dos/das estudantes se dará a partir da resposta a questionários aplicados de forma presencial, onde serão registradas suas experiências formativas no EMI. A base de amostra será restrita a cerca de 30 estudantes do 3ª série do Curso Técnico em Administração do Campus Santana do Ipanema. A contribuição dos professores, nesta pesquisa, será por meio de registro das suas impressões e opiniões com base em aplicação de questionário virtual e entrevista semiestruturada. A base da amostra inclui 24 professores, distribuídos por todos os *campi* do IFAL, no caso dos questionários. No caso das entrevistas, serão realizadas com os 2 docentes do componente curricular de História do campus do IFAL em Santana do Ipanema.
6. A coleta de dados contará, ainda, com entrevistas de 6 moradores da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá, zona rural de Poço das Trincheiras, a fim de identificar o reconhecimento da presença/ausência da memória quilombola no conjunto da memória coletiva da população local.
7. O estudante será convidado a participar da pesquisa durante horário de aulas no Campus Santana do Ipanema, receberá os esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, a qualquer tempo sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em não participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você será atendido pelo pesquisador.
8. Os riscos envolvidos na pesquisa são de desconforto, cansaço, aborrecimento ou inibição, além de constrangimento diante do entrevistador. Para minimizar tais situações, serão garantidos local adequado, todos os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, liberdade para não responder questões, além de ser

asseguradas a privacidade, confidencialidade, proteção de identidade e a não estigmatização, garantindo o não prejuízo dos participantes.

9. As informações coletadas através da participação do/a colaborador/a não permitem a sua identificação, exceto para a equipe da pesquisa. Dessa forma, a divulgação das informações se dará sem a identificação e somente será feita em artigos científicos ou relatório de pesquisa, desde que garantida a autorização do participante através da assinatura deste TCLE.
10. A referida pesquisa poderá problematizar as possibilidades de compreensão do lugar da memória quilombola na memória coletiva, de modo a contribuir com o fortalecimento da educação integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, compartilhando a produção acadêmica sobre a temática com estudantes e docentes.
11. Os participantes desse estudo receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsáveis por ele: **DIEGO DOS SANTOS ALVES e Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO (supervisão).**
12. Os participantes serão informados sobre os resultado desta pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
13. Os estudantes e docentes participantes da pesquisa conhecerão os resultados da pesquisa ao tomar contato com o vídeo educativo produzido, denominado no projeto de “produto educacional” e posteriormente com uma apresentação dos resultados do diagnóstico aplicado antes e depois da aplicação do produto. No caso dessas classes de entrevistados (estudantes e docentes) os resultados serão apresentados no campus do Ifal em Santana do Ipanema. No caso dos moradores remanescentes quilombolas, a comunidade assistirá ao vídeo educativo antes de sua utilização em sala de aula, como recurso didático, apreciando e propondo mudanças e/ou ajustes na edição do vídeo. Neste caso, a apresentação dos resultados se dará na Associação de Moradores do Povoado Alto do Tamanduá.
14. A qualquer momento o participante pode se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
15. A participação neste estudo não traz nenhuma despesa extra para seus participantes.

16. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

17. Os participantes receberão uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa (obrigatório):

Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II Complemento:

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

Telefone: (82) 2126-623

Contato de urgência:

Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Cidade/CEP: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

DIEGO DOS SANTOS ALVES

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Cidade/CEP: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, A.C Simões, Cidade Universitária.

Telefone: (82) 3214-1041 - Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.

Email: comitedeeticaufal@gmail.com

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>DIEGO DOS SANTOS ALVES</p> <p>Pesquisador responsável</p>
---	--

Maceió, _____ de _____ de _____.



PODER EXECUTIVO
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEP

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Docentes

Eu,
 tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e benefícios que a minha participação implicam, concordo em participar dele e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Estou de acordo com todos os pontos elencados abaixo.

Refere-se a participação voluntária no projeto de pesquisa de mestrado HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMAGEM: O VÍDEO EDUCATIVO O COMO RECURSO DIDÁTICO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO sob responsabilidade de DIEGO DOS SANTOS ALVES e supervisão da Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELLO do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A seguir, são indicadas as informações do projeto sobre a participação:

1. O estudo se destina a construir vídeo educativo que possa ser utilizado como recurso didático, que viabilize aos docentes do componente curricular de História, do Ensino Médio Integrado, o trabalho inclusivo a partir do currículo integrado junto ao corpo discente do campus do IFAL em Santana do Ipanema.
2. A natureza do estudo propõe superar o racismo e o preconceito historicamente presentes nos currículos oficiais. Nesse sentido, cria um ambiente de rica formação humana e permite que os estudantes tenham acesso ao conhecimento histórico que discute o papel do negro na formação histórica brasileira e problematize os espaços negados a essas comunidades, em especial aos quilombolas..

3. O objetivo específico deste estudo é mapear os conteúdos sobre a história africana e afrobrasileira nos currículos da EPT e identificar os conhecimentos prévios apresentados por alunos e professores no que se refere à temática, além de questionar a viabilidade da geração de material didático para tal abordagem.
4. A coleta de dados está prevista para acontecer entre os meses de abril a julho de 2020.
5. A contribuição dos professores, nesta pesquisa, será por meio de registro das suas impressões e opiniões com base em aplicação de questionário virtual e entrevista semiestruturada. A base da amostra inclui 24 professores, distribuídos por todos os *campi* do IFAL, no caso dos questionários. No caso das entrevistas, serão realizadas com os 2 docentes do componente curricular de História do campus do IFAL em Santana do Ipanema. Por sua vez, a base de amostra dos discentes será restrita a cerca de 30 estudantes do 3ª série do Curso Técnico em Administração do Campus Santana do Ipanema.
6. A coleta de dados contará, ainda, com entrevistas de 6 moradores da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá, zona rural de Poço das Trincheiras, a fim de identificar o reconhecimento da presença/ausência da memória quilombola no conjunto da memória coletiva da população local.
7. O docente será convidado a participar da pesquisa no Campus Santana do Ipanema e, no caso dos/das docentes dos outros *campi* do Ifal, serão convidados por comunicação via email. O participante da pesquisa receberá os esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, a qualquer tempo sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em não participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você será atendido pelo pesquisador.
8. Os riscos envolvidos na pesquisa são de desconforto, cansaço, aborrecimento ou inibição, além de constrangimento diante do entrevistador. Para minimizar tais situações, serão garantidos local adequado, todos os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, liberdade para não responder questões, além de ser asseguradas a privacidade, confidencialidade, proteção de identidade e a não estigmatização, garantindo o não prejuízo dos participantes.
9. As informações coletadas através da participação do/a colaborador/a não permitem a sua identificação, exceto para a equipe da pesquisa. Dessa forma, a divulgação

das informações se dará sem a identificação e somente será feita em artigos científicos ou relatório de pesquisa, desde que garantida a autorização do participante através da assinatura deste TCLE.

10. As informações coletadas através da participação do/a colaborador/a não permitem a sua identificação, exceto para a equipe da pesquisa. Dessa forma, a divulgação das informações se dará sem a identificação e somente será feita em artigos científicos ou relatório de pesquisa, desde que garantida a autorização do participante através da assinatura deste TCLE.
11. Os participantes desse estudo receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsáveis por ele: **DIEGO DOS SANTOS ALVES e Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO (supervisão).**
12. Os participantes serão informados sobre o resultado desta pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
13. Os estudantes e docentes participantes da pesquisa conhecerão os resultados da pesquisa ao tomar contato com o vídeo educativo produzido, denominado no projeto de “produto educacional” e posteriormente com uma apresentação dos resultados do diagnóstico aplicado antes e depois da aplicação do produto. No caso dessas classes de entrevistados (estudantes e docentes) os resultados serão apresentados no campus do Ifal em Santana do Ipanema. No caso dos moradores remanescentes quilombolas, a comunidade assistirá ao vídeo educativo antes de sua utilização em sala de aula, como recurso didático, apreciando e propondo mudanças e/ou ajustes na edição do vídeo. Neste caso, a apresentação dos resultados se dará na Associação de Moradores do Povoado Alto do Tamanduá.
14. A qualquer momento o participante pode se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
15. A participação neste estudo não traz nenhuma despesa extra para seus participantes.
16. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
17. Os participantes receberão uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa (obrigatório):

Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II Complemento:

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

Telefone: (82) 2126-6230

Contato de urgência:

Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Cidade/CEP: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

DIEGO DOS SANTOS ALVES

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Cidade/CEP: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, A.C Simões, Cidade
Universitária.

Telefone: (82) 3214-1041 - Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.

Email: comitedeeticaufal@gmail.com

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>DIEGO DOS SANTOS ALVES</p> <p>Pesquisador responsável</p>
---	--

Maceió, _____ de _____ de _____.

**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT**

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Responsáveis

Alunos

Eu,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e benefícios que a minha participação implicam, concordo em participar dele e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Estou de acordo com todos os pontos elencados abaixo.

Refere-se a participação voluntária no projeto de pesquisa de mestrado HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMAGEM: O VÍDEO EDUCATIVO COMO RECURSO DIDÁTICO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO sob responsabilidade de DIEGO DOS SANTOS ALVES e supervisão da Prof^ª. Dr^ª. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A seguir, são indicadas as informações do projeto sobre a participação:

1. O estudo se destina a construir vídeo educativo que possa ser utilizado como recurso didático, que viabilize aos docentes do componente curricular de História, do Ensino Médio Integrado, o trabalho inclusivo a partir do currículo integrado junto ao corpo discente do campus do IFAL em Santana do Ipanema.
2. A natureza do estudo propõe superar o racismo e o preconceito historicamente presentes nos currículos oficiais. Nesse sentido, cria um ambiente de rica formação humana e permite que os estudantes tenham acesso ao conhecimento histórico que discute o papel do negro na formação histórica brasileira e problematize os espaços negados a essas comunidades, em especial aos quilombolas..

3. O objetivo específico deste estudo é mapear os conteúdos sobre a história africana e afrobrasileira nos currículos da EPT e identificar os conhecimentos prévios apresentados por alunos e professores no que se refere à temática, além de questionar a viabilidade da geração de material didático para tal abordagem.
4. A coleta de dados está prevista para acontecer entre os meses de abril a julho de 2020.
5. A contribuição dos/das estudantes se dará a partir da resposta a questionários aplicados de forma presencial, onde serão registradas suas experiências formativas no EMI. A base de amostra será restrita a cerca de 30 estudantes do 3ª série do Curso Técnico em Administração do Campus Santana do Ipanema. A contribuição dos professores, nesta pesquisa, será por meio de registro das suas impressões e opiniões com base em aplicação de questionário virtual e entrevista semiestruturada. A base da amostra inclui 24 professores, distribuídos por todos os *campi* do IFAL, no caso dos questionários. No caso das entrevistas, serão realizadas com os 2 docentes do componente curricular de História do campus do IFAL em Santana do Ipanema.
6. A coleta de dados contará, ainda, com entrevistas de 6 moradores da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá, zona rural de Poço das Trincheiras, a fim de identificar o reconhecimento da presença/ausência da memória quilombola no conjunto da memória coletiva da população local.
7. O estudante será convidado a participar da pesquisa durante horário de aulas no Campus Santana do Ipanema, receberá os esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, a qualquer tempo sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em não participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você será atendido pelo pesquisador.
8. Os riscos envolvidos na pesquisa são de desconforto, cansaço, aborrecimento ou inibição, além de constrangimento diante do entrevistador. Para minimizar tais situações, serão garantidos local adequado, todos os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, liberdade para não responder questões, além de ser asseguradas a privacidade, confidencialidade, proteção de identidade e a não estigmatização, garantindo o não prejuízo dos participantes.

9. As informações coletadas através da participação do/a colaborador/a não permitem a sua identificação, exceto para a equipe da pesquisa. Dessa forma, a divulgação das informações se dará sem a identificação e somente será feita em artigos científicos ou relatório de pesquisa, desde que garantida a autorização do participante através da assinatura deste TCLE.
10. A referida pesquisa poderá problematizar as possibilidades de compreensão do lugar da memória quilombola na memória coletiva, de modo a contribuir com o fortalecimento da educação integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, compartilhando a produção acadêmica sobre a temática com estudantes e docentes.
11. Os participantes desse estudo receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsáveis por ele: **DIEGO DOS SANTOS ALVES e Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO (supervisão).**
12. Os participantes serão informados sobre o resultado desta pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
13. Os estudantes e docentes participantes da pesquisa conhecerão os resultados da pesquisa ao tomar contato com o vídeo educativo produzido, denominado no projeto de “produto educacional” e posteriormente com uma apresentação dos resultados do diagnóstico aplicado antes e depois da aplicação do produto. No caso dessas classes de entrevistados (estudantes e docentes) os resultados serão apresentados no campus do Ifal em Santana do Ipanema. No caso dos moradores remanescentes quilombolas, a comunidade assistirá ao vídeo educativo antes de sua utilização em sala de aula, como recurso didático, apreciando e propondo mudanças e/ou ajustes na edição do vídeo. Neste caso, a apresentação dos resultados se dará na Associação de Moradores do Povoado Alto do Tamanduá.
14. A qualquer momento o participante pode se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
15. A participação neste estudo não traz nenhuma despesa extra para seus participantes.
16. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

17.Os participantes receberão uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa (obrigatório):

Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II Complemento:

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

Telefone: (82) 2126-6230

Contato de urgência:

Profª. Drª. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Cidade/CEP: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

DIEGO DOS SANTOS ALVES

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Cidade/CEP: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, A.C Simões, Cidade Universitária.

Telefone: (82) 3214-1041 - Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.

Email: comitedeeticaufal@gmail.com

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>DIEGO DOS SANTOS ALVES</p> <p>Pesquisador responsável</p>
---	--

Maceió, _____ de _____ de _____.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Estudantes Maiores de Idade

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos maiores de idade

Eu,
 tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e benefícios que a minha participação implicam, concordo em participar dele e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Estou de acordo com todos os pontos elencados abaixo.

Refere-se a participação voluntária no projeto de pesquisa de mestrado HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMAGEM: O VÍDEO EDUCATIVO COMO RECURSO DIDÁTICO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO sob responsabilidade de DIEGO DOS SANTOS ALVES e supervisão da Prof^ª. Dr^ª. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Sua ciência deste termo decorre da autorização prévia do/a seu/sua responsável.

A seguir são indicadas as informações do projeto sobre a sua participação:

1. O estudo se destina a construir vídeo educativo que possa ser utilizado como recurso didático, que viabilize aos docentes do componente curricular de História, do Ensino Médio Integrado, o trabalho inclusivo a partir do currículo integrado junto ao corpo discente do campus do IFAL em Santana do Ipanema.

2. A natureza do estudo propõe superar o racismo e o preconceito historicamente presentes nos currículos oficiais. Nesse sentido, cria um ambiente de rica formação humana e permite que os estudantes tenham acesso ao conhecimento histórico que discute o papel do negro na formação histórica brasileira e problematize os espaços negados a essas comunidades, em especial aos quilombolas.
3. O objetivo específico deste estudo é mapear os conteúdos sobre a história africana e afrobrasileira nos currículos da EPT e identificar os conhecimentos prévios apresentados por alunos e professores no que se refere à temática, além de questionar a viabilidade da geração de material didático para tal abordagem.
4. A coleta de dados está prevista para acontecer entre os meses de abril a julho de 2020.
5. A contribuição dos/das estudantes se dará a partir da resposta a questionários aplicados de forma presencial, onde serão registradas suas experiências formativas no EMI. A base de amostra será restrita a cerca de 30 estudantes do 3ª série do Curso Técnico em Administração do Campus Santana do Ipanema. A contribuição dos professores, nesta pesquisa, será por meio de registro das suas impressões e opiniões com base em aplicação de questionário virtual e entrevista semiestruturada. A base da amostra inclui 24 professores, distribuídos por todos os *campi* do IFAL, no caso dos questionários. No caso das entrevistas, serão realizadas com os 2 docentes do componente curricular de História do campus do IFAL em Santana do Ipanema.
6. A coleta de dados contará, ainda, com entrevistas de 6 moradores da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá, zona rural de Poço das Trincheiras, a fim de identificar o reconhecimento da presença/ausência da memória quilombola no conjunto da memória coletiva da população local.
7. O estudante será convidado a participar da pesquisa durante horário de aulas no Campus Santana do Ipanema, receberá os esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, a qualquer tempo sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em não participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você será atendido pelo pesquisador.
8. Os riscos envolvidos na pesquisa são de desconforto, cansaço, aborrecimento ou inibição, além de constrangimento diante do entrevistador. Para minimizar tais situações, serão garantidos local adequado, todos os esclarecimentos necessários

sobre a pesquisa, liberdade para não responder questões, além de ser asseguradas a privacidade, confidencialidade, proteção de identidade e a não estigmatização, garantindo o não prejuízo dos participantes.

9. As informações coletadas através da participação do/a colaborador/a não permitem a sua identificação, exceto para a equipe da pesquisa. Dessa forma, a divulgação das informações se dará sem a identificação e somente será feita em artigos científicos ou relatório de pesquisa, desde que garantida a autorização do participante através da assinatura deste TCLE.
10. A referida pesquisa poderá problematizar as possibilidades de compreensão do lugar da memória quilombola na memória coletiva, de modo a contribuir com o fortalecimento da educação integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, compartilhando a produção acadêmica sobre a temática com estudantes e docentes.
11. Os participantes desse estudo receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsáveis por ele: **DIEGO DOS SANTOS ALVES e Profª. Drª. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO (supervisão).**
12. Os participantes serão informados sobre o resultado desta pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
13. Os estudantes e docentes participantes da pesquisa conhecerão os resultados da pesquisa ao tomar contato com o vídeo educativo produzido, denominado no projeto de “produto educacional” e posteriormente com uma apresentação dos resultados do diagnóstico aplicado antes e depois da aplicação do produto. No caso dessas classes de entrevistados (estudantes e docentes) os resultados serão apresentados no campus do Ifal em Santana do Ipanema. No caso dos moradores remanescentes quilombolas, a comunidade assistirá ao vídeo educativo antes de sua utilização em sala de aula, como recurso didático, apreciando e propondo mudanças e/ou ajustes na edição do vídeo. Neste caso, a apresentação dos resultados se dará na Associação de Moradores do Povoado Alto do Tamanduá.
14. A qualquer momento o participante pode se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
15. A participação neste estudo não traz nenhuma despesa extra para seus participantes.

16. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

17. Os participantes receberão uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa (obrigatório):

Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II Complemento:

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

Telefone: (82) 2126-623

Contato de urgência:

Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Cidade/CEP: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

DIEGO DOS SANTOS ALVES

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Cidade/CEP: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, A.C Simões, Cidade Universitária.

Telefone: (82) 3214-1041 - Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.

Email: comitedeeticaufal@gmail.com

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>DIEGO DOS SANTOS ALVES</p> <p>Pesquisador responsável</p>
---	--

Maceió, _____ de _____ de _____.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Moradores
Comunidade Quilombolas

Eu,
 tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e benefícios que a minha participação implicam, concordo em participar dele e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Estou de acordo com todos os pontos elencados abaixo.

Refere-se a participação voluntária no projeto de pesquisa de mestrado HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMAGEM: O VÍDEO EDUCATIVO COMO RECURSO DIDÁTICO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO sob responsabilidade de DIEGO DOS SANTOS ALVES e supervisão da Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELLO do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A seguir, são indicadas as informações do projeto sobre a sua participação:

- 1.O estudo se destina a construir vídeo educativo que possa ser utilizado como recurso didático, que viabilize aos docentes do componente curricular de História, do Ensino Médio Integrado, o trabalho inclusivo a partir do currículo integrado junto ao corpo discente do campus do IFAL em Santana do Ipanema.
- 2.A natureza do estudo propõe superar o racismo e o preconceito historicamente presentes nos currículos oficiais. Nesse sentido, cria um ambiente de rica formação

humana e permite que os estudantes tenham acesso ao conhecimento histórico que discute o papel do negro na formação histórica brasileira e problematize os espaços negados a essas comunidades, em especial aos quilombolas.

3. O objetivo específico deste estudo é mapear os conteúdos sobre a história africana e afrobrasileira nos currículos da EPT e identificar os conhecimentos prévios apresentados por alunos e professores no que se refere à temática, além de questionar a viabilidade da geração de material didático para tal abordagem.
4. A contribuição dos moradores da comunidade quilombola do Alto do Tamanduá nesta pesquisa, se dará através de suas narrativas e memórias, com a finalidade de ilustrar os debates apreendidos pela revisão bibliográfica, em diálogo com a História Oral. Serão coletadas entrevistas com 6 moradores da referida comunidade remanescente quilombola. A contribuição dos professores, nesta pesquisa, será por meio de registro das suas impressões e opiniões com base em aplicação de questionário virtual e entrevista semiestruturada. A base da amostra inclui 24 professores, distribuídos por todos os *campi* do IFAL, no caso dos questionários. No caso das entrevistas, serão realizadas com os 2 docentes do componente curricular de História do campus do IFAL em Santana do Ipanema. Por sua vez, a base de amostra dos discentes será restrita a 30 estudantes do 3ª série do Curso Técnico em Administração do Campus Santana do Ipanema.
5. No caso da comunidade quilombola do Alto do Tamanduá, zona rural do município de Poço das Trincheiras, a coleta de dados está prevista para acontecer entre os meses de setembro a dezembro de 2020.
6. Os moradores da comunidade quilombola do Alto do Tamanduá serão convidados a participarem da pesquisa durante participação nas reuniões da Associação Comunitária, receberão os esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejarem e estarão livres para participarem ou recusarem-se a participar, a qualquer tempo sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em não participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você será atendido pelo pesquisador.
7. Os riscos envolvidos na pesquisa são de desconforto, cansaço, aborrecimento ou inibição, além de constrangimento diante do entrevistador. Para minimizar tais situações, serão garantidos local adequado, todos os esclarecimentos necessários sobre a pesquisa, liberdade para não responder questões, além de ser asseguradas

a privacidade, confidencialidade, proteção de identidade e a não estigmatização, garantindo o não prejuízo dos participantes.

8. As informações coletadas através da participação do/a colaborador/a não permitem a sua identificação, exceto para a equipe da pesquisa. Dessa forma, a divulgação das informações se dará sem a identificação e somente será feita em artigos científicos ou relatório de pesquisa, desde que garantida a autorização do participante através da assinatura deste TCLE.
9. A referida pesquisa poderá problematizar as possibilidades de compreensão do lugar da memória quilombola na memória coletiva, de modo a contribuir com o fortalecimento da educação integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, compartilhando a produção acadêmica sobre a temática com estudantes e docentes.
10. Os participantes desse estudo receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsáveis por ele: **DIEGO DOS SANTOS ALVES e Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO (supervisão).**
11. Os participantes serão informados sobre o resultado desta pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
12. Os estudantes e docentes participantes da pesquisa conhecerão os resultados da pesquisa ao tomar contato com o vídeo educativo produzido, denominado no projeto de “produto educacional” e posteriormente com uma apresentação dos resultados do diagnóstico aplicado antes e depois da aplicação do produto. No caso dessas classes de entrevistados (estudantes e docentes) os resultados serão apresentados no campus do Ifal em Santana do Ipanema. No caso dos moradores remanescentes quilombolas, a comunidade assistirá ao vídeo educativo antes de sua utilização em sala de aula, como recurso didático, apreciando e propondo mudanças e/ou ajustes na edição do vídeo. Neste caso, a apresentação dos resultados se dará na Associação de Moradores do Povoado Alto do Tamanduá.
13. A qualquer momento o participante pode se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
14. A participação neste estudo não traz nenhuma despesa extra para seus participantes.

15. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
16. Os participantes receberão uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa (obrigatório): Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II Complemento:

Cidade/CEP: MACEIÓ/ 57.084-649

Telefone: (82) 2126-6230

Contato de urgência:

Profª. Drª. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Cidade/CEP: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

DIEGO DOS SANTOS ALVES

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Cidade/CEP: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, A.C Simões, Cidade Universitária.

Telefone: (82) 3214-1041 - Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.

Email: comitedeeticaufal@gmail.com

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>DIEGO DOS SANTOS ALVES</p> <p>Pesquisador responsável</p>
---	--

Maceió, _____ de _____ de _____.



PODER EXECUTIVO
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

ANEXO F – Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos

Eu, _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores do projeto de pesquisa Diego dos Santos Alves e a Profa. Dra. Beatriz Medeiros de Melo, intitulado “HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMAGEM: O VÍDEO EDUCATIVO o COMO RECURSO DIDÁTICO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO” a realizar as gravações e registros fotográficos que se façam necessários e/ou colher meu depoimento sem qualquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Art. 17 que garante “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”; na Lei nº 10.741/ 2003 (Estatuto do Idoso) Art. 10 § 2º que observa, a semelhança do dispositivo legal supracitado, “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, de valores, idéias e crenças, dos espaços e dos objetos pessoais; e no Decreto nº 3298/1999, alterado pelo Decreto nº

5.296/2004, que estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoas Portadora de Deficiência.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe da pesquisa, apresentações em conferências acadêmicas, atividades educacionais e utilização como recurso didático audiovisual. Tenho ciência que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz em televisão e rádio, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação à imagem e sons de voz são de responsabilidade dos pesquisadores, devendo ser guardado por um período máximo de 5 (cinco) anos, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa em Seres Humanos.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	DIEGO DOS SANTOS ALVES Pesquisador responsável
--	---

Maceió, _____ de _____ de _____.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

ANEXO G - Carta de Apresentação à Instituição – Ifal - Campus Santana do Ipanema

Maceió, 06 de fevereiro de 2020.
 Senhor Gilberto da Cruz Gouveia Neto
 Diretor Geral do IFAL - Campus Santana do Ipanema

Venho por meio deste documento solicitar sua anuência para que juntamente com o aluno do Programa de Mestrado do Instituto Federal de Alagoas, Diego dos Santos Alves, possamos realizar uma pesquisa intitulada: “História, memória e imagem: o vídeo educativo como recurso didático no currículo do Ensino Médio Integrado”, que tem o propósito de diagnosticar o conhecimento sobre o a história e memória quilombola e elabora um produto educacional que auxilie o professor a trabalhar esta temática tão importante junto ao corpo discente. Através desta anuência, será possível a coleta de dados com aplicação de um questionário semiestruturado, com aqueles que consentirem em participar da pesquisa, confirmando a participação pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Informamos que não haverá custos nem prejuízos para a instituição. Nesse sentido, contamos com sua colaboração para o sucesso desta pesquisa autorizando o acesso dos pesquisadores à instituição e aos sujeito-objetos dessa investigação (professores de História e estudantes do Curso Técnico Integrado em Administração), a fim de realizar os levantamentos necessários no escopo do projeto. Declaramos ainda que respeitaremos todas as orientações da gestão da unidade. A coleta de dados está prevista para os meses de abril a julho, conforme cronograma de execução disponibilizado a esta unidade de ensino.

Reiteramos que os dados terão finalidades exclusivamente acadêmicas e científicas, bem como serão preservados a imagem e o anonimato daqueles que assim o manifestaram nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sob pena de ser encaminhada reclamação por conduta antiética, de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa em Seres Humanos.

BEATRIZ MEDEIROS DE MELO

ANEXO H - Parecer Consubstanciado CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HISTÓRIA E MEMÓRIA QUILOMBOLA: A UTILIZAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisador: DIEGO DOS SANTOS ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29007420.4.0000.5013

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.938.863

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Esta pesquisa se propõe a problematizar o debate sobre a memória quilombola no povoado remanescente quilombola do Alto do Tamanduá, zona rural do município de Poço das Trincheiras, sertão de Alagoas, sob o paradigma da formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado. Este intento será realizado a partir da investigação da realidade social, econômica e cultural dessa população, diante da força do racismo construído

ao longo da história brasileira. O objetivo principal é problematizar o silenciamento das vozes quilombolas e valorizar as memórias remanescentes dos quilombos para redimensionar o papel desses povos na história brasileira. Nesse sentido, a pesquisa considera a memória como fonte histórica, ressignificando o currículo do EMI, propondo um olhar alternativo à historiografia oficial, que secularmente invisibilizou a presença do negro do processo de formação brasileira. Cumpre ressaltar, ainda, que o estudo visa atender à legislação brasileira, no que se refere à educação étnico-racial. O estudo investigativo se valerá das seguintes estratégias metodológicas: pesquisa bibliográfica, pesquisa-ação e metodologia da história oral. Para tanto, serão utilizados instrumentos tais como entrevistas semiestruturadas, questionários e análise de conteúdo. O locus da investigação será o campus do Ifal em Santana do Ipanema, onde o produto será aplicado e

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comtedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.938.883

validado. O produto educacional será um documentário audiovisual enquanto possibilidade de recurso didático para práticas curriculares inclusivas no componente curricular de História.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o lugar da memória quilombola na memória coletiva da comunidade do Alto do Tamanduá e nos currículos oficiais do Ensino Médio Integrado do Ifal - Campus Santana do Ipanema, a fim de produzir documentário audiovisual que contribua para a construção da educação omnilateral.

Objetivo Secundário:

Analisar a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos nos materiais didáticos e no currículo do Ensino Médio Integrado do campus do Ifal em Santana do Ipanema;

Identificar as estratégias dominantes que excluam dos currículos oficiais das contribuições quilombolas na formação brasileira e produziu o silenciamento secular dessas comunidades;

Refletir de que maneira as memórias das comunidades remanescentes de quilombos podem se colocar como possibilidade de travessia para uma historiografia que valorize o protagonismo negro na história brasileira;

Produzir documentário audiovisual que ressignifique o espaço destinado aos quilombolas no currículo da EPT.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Ao considerar as peculiaridades das Ciências Humanas e Sociais, e em observância à Res.CNS nº 510/2016, vale destacar que a pesquisa pode implicar riscos psicológicos e sociais aos participantes. No que concerne à resposta dos questionários e entrevistas emiestruturadas, etapas previstas na pesquisa, os participantes podem apresentar algum desconforto, cansaço, aborrecimento ou inibição, além de constrangimento diante do entrevistador. Convém destacar

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.938.863

que caso haja quebra do sigilo da pesquisa é garantido aos participantes a possibilidade de desligamento ao longo do processo. Adicionalmente, observamos o risco de que as entrevistas gerem reações emocionais inesperadas aos participantes da pesquisa, que nem sempre se reduzem a situações momentâneas. Sem embargo, para evitar tais danos os participantes serão informados sobre todos os instrumentos e fases da pesquisa. Observando a legislação supracitada, os riscos da realização da pesquisa são consideráveis, contudo a equipe multidisciplinar do campus do Ifal em Santana do Ipanema, especialmente os profissionais de enfermagem e psicologia, prestará apoio e atendimento aos participantes da pesquisa, caso se faça necessário. A mesma regulamentação ainda prevê em seu Art. 19 § 2º o direito do participante da pesquisa à assistência e à indenização. Verifica-se, ademais, a obrigatoriedade de informação ao CEP/ CONEP do desligamento do participante que venha a sofrer dano, a fim de que o órgão avalie a possibilidade de adequação da investigação ou, ainda, proceda o encerramento da pesquisa (Art. 19 § 1º). Há, ainda, a existência de riscos à exposição da imagem dos sujeitos que aparecem no documentário audiovisual. Todavia, a fim de minorar tais riscos, os sujeitos assistirão à versão editável antes da publicização final, com a possibilidade de interferirem no produto.

Benefícios:

A pesquisa contribui diretamente para as discussões raciais tão presentes na sociedade hodierna e visa atender ao ordenamento jurídico nacional, expresso mais destacadamente na Lei nº 10.639/2003. Como envolve pesquisa ação, propõe melhorias nas práticas docentes e no ensino-aprendizagem. Sobretudo, cumpre uma demanda social por uma sociedade mais justa e igualitária, que passa pela rediscussão do currículo para a valorização da história e cultura africana e afrobrasileira. De outro lado, a partir do trabalho da história oral na comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá, possibilita o resgate da memória dos quilombos originais e atribui ressignificado às práticas sociais, econômica e culturais das comunidades atuais, numa perspectiva de emancipação. Nesse sentido, a pesquisa atua na construção de uma formação humana na EPT, na qual a presença do negro ganha protagonismo na formação brasileira e discute os espaços historicamente negados à essa população, a fim de atuar na superação do preconceito e no estabelecimento de um país com justiça social.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.938.883

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Protocolo apresentado para avaliação de pendências de parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Carta-resposta;

Projeto;

Informações básicas;

TCLEs/TALE;

Declaração do pesquisador.

Recomendações:

Recomendamos uniformizar, em todos os documentos (sobretudo nos TCLEs), o texto sobre Riscos da pesquisa que foi alterado conforme parecer anterior;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador resolveu todas as pendências apontadas em parecer anterior, no protocolo não constam óbices éticos. Aprovado.

Informamos que, em virtude do atual cenário devido à pandemia da COVID-19, o pesquisador deve se comprometer a modificar seu cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020.

PENDÊNCIAS ANTERIORES ATENDIDAS:

1. Os documentos Informações Básicas e Projeto informam que serão 60 participantes, sendo (segundo a metodologia) cerca de trinta estudantes e docentes do Instituto. Não consta quantos serão entrevistados na pesquisa de campo (comunidade dos quilombolas). Portanto, esses documentos diferem do que se encontra no TCLE (entrevista com 6 moradores quilombolas etc.). Recomendamos explicar, uniformemente, em todos os documentos;
2. Em Riscos da pesquisa, recomendamos acrescentar, além dos já elencados, a possibilidade de afetações emocionais inesperadas do participante durante a entrevista, fato comum em processo deste gênero, que, muitas vezes, não se reduz a situações apenas momentâneas. Considerando-se este risco, os de vazamento de dados e exposição pública de imagens e falas, entendemos que os

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comiteeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.938.883

riscos desta pesquisa são consideráveis;

3. No documento TALE (também anexo ao Projeto):

a) Item 4: O período para coleta de dados (março/julho 2019) difere do cronograma (Projeto). Solicitamos ajustá-lo, observando que o CEP não se responsabiliza por dados já colhidos (o problema se encontra, também, em todos os TLEs);

b) Item 12 (TALE e TCLE responsáveis), Item 11 (TCLE), Item 10 (TCLE comunidade): explicar como se dará o retorno sobre o resultado da pesquisa aos participantes de cada classe de entrevistados;

c) Garantir indenização ao participante em caso de danos (embora a pesquisadora esteja ciente disto, conforme escreve no item riscos, no TCLE deve constar); Solicitamos incluir em todos os documentos TCLE/T ALE;

d) Explicar qual a condição do recrutamento (qual o momento da abordagem e outras condições tais como privacidade, liberdade para decidir etc.) pela qual o possível participante assinará o TCLE;

4. Documento TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DOCUMENTOS (também anexo VI do Projeto):

O participante, para concordar com o documento a ser assinado (TCLE/TALE) precisa conhecer os dispositivos legais citados (Criança, adolescente, idosos, portadores de deficiência). Descrever como isto será feito e deixar o mais claro possível para o participante. Sugere-se a transcrição do artigo, por exemplo.

5. Documento Declaração de cumprimento das normas (também anexo VIII do Projeto):

No final do documento consta que determinadas informações serão armazenadas em banco e, posteriormente, disponibilizadas gratuitamente à sociedade. Observamos: há que distinguir os resultados possíveis de publicação e aqueles confidenciais. Estes, em sendo armazenados, não podem ser disponibilizados por serem sigilosos; eles podem ser guardados por um período máximo de 5 anos. Solicitamos corrigir o documento garantindo tais condições. Outro documento, TERMO DE COMPROMISSO (também como anexo XI do Projeto), precisa contemplar essa condição, porque nele não consta o prazo de 5 anos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 3.938.863

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S.^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular n.º. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1506868.pdf	06/03/2020 22:01:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_ajustado.pdf	06/03/2020 21:57:12	DIEGO DOS SANTOS ALVES	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_ajustado.pdf	06/03/2020 21:56:25	DIEGO DOS SANTOS ALVES	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.938.863

Orçamento	Orcamento.pdf	17:17:21	ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoVI_Uso_de_Imagem.pdf	08/02/2020 17:16:54	DIEGO DOS SANTOS ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoV_TCLE_Quilombolas.pdf	08/02/2020 17:16:34	DIEGO DOS SANTOS ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoIV_TCLE_Alunos_Maiores.pdf	08/02/2020 17:16:22	DIEGO DOS SANTOS ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoIII_TCLE_Responsaveis.pdf	08/02/2020 17:16:12	DIEGO DOS SANTOS ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoII_TCLE_Professores.pdf	08/02/2020 17:15:33	DIEGO DOS SANTOS ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexoI_TALE.pdf	08/02/2020 17:15:21	DIEGO DOS SANTOS ALVES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/02/2020 10:46:15	DIEGO DOS SANTOS ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 27 de Março de 2020

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEP

APÊNDICE A - Questionário Diagnóstico / Docentes

Sexo/Gênero: Masculino () Feminino ()

Idade: _____

A qual dos campi do Instituto Federal de Alagoas você está vinculado?

- () Arapiraca
- () Batalha
- () Benedito Bentes
- () Maceió
- () Maragogi
- () Marechal Deodoro
- () Murici
- () Palmeira dos índios
- () Penedo
- () Piranhas
- () Rio Largo
- () Santana do Ipanema
- () São Miguel dos Campos
- () Satuba
- () Viçosa

Há quanto tempo você leciona no IFAL?

- () Entre 6 meses e 1 ano.
- () Entre 1 e 2 anos.
- () Entre 2 e 3 anos.
- () Mais de 3 anos.
- () Menos de 6 meses

Escolaridade:

- () Graduação.
- () Especialização.
- () Mestrado.
- () Doutorado.
- () Pós-Doc.

01) A efetiva garantia de direitos às comunidades negras é um desafio no Brasil atual.

-) Discordo totalmente.
-) Discordo parcialmente.
-) Não concordo, nem discordo.
-) Concordo parcialmente.
-) Concordo totalmente.

02) Na sua visão os negros no Brasil são associados a? (marque uma ou mais opções).

-) Escravidão.
-) Trabalho.
-) Preguiça.
-) Limitações cognitivas.
-) Incompetência.
-) Pobreza.
-) Desigualdade Social.
-) Violência.
-) Criminalidade.
-) Marginalidade.
-) Racismo.
-) Vitimização.
-) Resistência.
-) Beleza.
-) Feiura.
-) Imoralidade.
-) Sexualidade.
-) Promiscuidade.
-) Intolerância religiosa.
-) Religiosidade degenerada.
-) Manifestações culturais.
-) Baixa escolaridade.
-) Intolerância religiosa.
-) Rica contribuição ao país.
-) Políticas afirmativas.
-) Outros: _____

03) É relevante inserir a história africana e afrobrasileira na formação do estudante no Ensino Médio Integrado.

-) Discordo totalmente.
-) Discordo parcialmente.
-) Não concordo, nem discordo.
-) Concordo parcialmente.
-) Concordo totalmente.

Justifique sua resposta:

04) É importante problematizar a história da resistência quilombola na formação do estudante no Ensino Médio Integrado.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

05) Os materiais didáticos e o currículo oficial consideram os povos de matrizes africanas como importantes atores da história brasileira.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

06) É pertinente discutir a presença/ausência nos livros didáticos e currículos oficiais do papel dos negros na formação do povo brasileiro, bem como suas explicações históricas.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

07) A educação é elemento capaz de auxiliar na transformação do padrão de relações étnico-raciais.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

08) O Ifal já ofertou formação sobre temática.

- Sim.
- Não.

09) Você tem conhecimento sobre quando foram estabelecidos direitos constitucionais à população quilombola no Brasil?

- Tenho conhecimento
- Não tenho conhecimento

10) Quando foram estabelecidos os direitos constitucionais da população remanescente quilombola no Brasil. Ofereça a informação como a reconhece: contexto, lei, ano de promulgação ou outra.

11) Conhece o aparato legal que tornou obrigatório a inclusão da história africana e afrobrasileira nos currículos da educação básica?

- Tenho conhecimento
 Não tenho conhecimento

12) Quando se tornou obrigatória a inclusão da história africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica? Ofereça a informação como a reconhece: contexto, lei, ano de promulgação ou outra.

13) Em sua percepção, como o CORPO DOCENTE aprecia a temática relacionada à inclusão da história afrobrasileira no currículo? (marque um ou mais).

- Demonstra conhecimento.
 Demonstra interesse.
 Reproduz preconceitos e estigmas.
 Demonstra desinteresse.
 Demonstra desconhecimento.

Outros: _____.

14) Em sua percepção, como o CORPO DISCENTE recebe a temática relacionada à inclusão da história afrobrasileira no currículo? (marque um ou mais).

- Demonstra conhecimento.
 Demonstra interesse.
 Reproduz preconceitos e estigmas.
 Demonstra desinteresse.
 Demonstra desconhecimento.

Outros: _____.

15) Em sua percepção, como a SOCIEDADE brasileira aprecia a temática relacionada à inclusão da história afrobrasileira no currículo? (marque um ou mais).

- Demonstra conhecimento.
 Demonstra interesse.
 Reproduz preconceitos e estigmas.
 Demonstra desinteresse.
 Demonstra desconhecimento.

Outros: _____.

16) Qual seu conhecimento sobre as contribuições históricas dos negros na formação brasileira?

- Não tenho conhecimento algum sobre o tema.
 Conheço muito pouco sobre o tema.
 Conheço o tema.
 Não entendo a temática como relevante.
 Tenho amplo conhecimento sobre o tema.

17) Como avalia uma abordagem a partir de uma “história vista de baixo”, que valorize o olhar no negro na história dentro do currículo?

-) Discordo totalmente.
-) Discordo parcialmente.
-) Não concordo, nem discordo.
-) Concordo parcialmente.
-) Concordo totalmente.

18) Conhece as possibilidade de intersecção da temática entre os debates propostos no currículo integrado do IFAL? Marque um ou mais temas:

-) Papel brasileiro no capitalismo internacional.
-) Classes sociais.
-) Desigualdade social.
-) Concentração de renda.
-) Marginalidade.
-) Escravidão e trabalho no Brasil.
-) Do fordismo à acumulação flexível.
-) Neoliberalismo e exclusão social.
-) Cultura negra.
-) Políticas afirmativas.
-) Lugar no negro na sociedade atual.

Outros: _____.

19) Você teria condições de problematizar em sala de aula a história e memória quilombola no Brasil sem apoio de recursos didáticos?

-) Plenas condições.
-) Tenho boas condições.
-) Indeciso.
-) Tenho poucas condições.
-) Nenhuma condição.

20) Você teria condições de problematizar em sala de aula a história e memória quilombola em Alagoas sem apoio de recursos didáticos?

-) Plenas condições.
-) Tenho boas condições.
-) Indeciso.
-) Tenho poucas condições.
-) Nenhuma condição.

21) Dentro da legislação educacional brasileira, as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais preveem a produção de materiais didáticos como responsabilidade do Estado Brasileiro. Considera que esta previsão está sendo cumprida?

-) Discordo totalmente.
-) Discordo parcialmente.
-) Não concordo, nem discordo.
-) Concordo parcialmente.
-) Concordo totalmente.

22) Você já teve acesso a materiais curriculares específicos produzidos para pautar o debate sobre história afro-brasileira e responder, assim, ao prescrito pela legislação brasileira?

- Tenho conhecimento
- Não tenho conhecimento

23) Como você avalia a produção de vídeo educativo para ser utilizado como recurso didático que problematize o lugar da memória quilombola na história brasileira e alagoana?

- Extremamente importante.
- Muito importante..
- Importante.
- Pouco importante.
- Sem importância.

24) Caso deseje tecer comentários sobre a temática, fique à vontade.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEP

APÊNDICE B - Roteiro Entrevistas / Docentes

Entrevistado nº _____
Início _____ Término _____
Local: _____ Data: __/__/__

1. Pra você o que é a educação integral? Em que medida vê nessa modalidade uma prática antirracista?
2. Você sabe a que se refere currículo integrado? Essa proposta curricular é posta em prática no EMI ofertado na sua instituição?
3. Você já trabalhou com memórias em suas práticas educativas? De que modo?
4. Considera importante trabalhar sob a perspectiva de um currículo inclusivo? Você faz isso nas suas práticas? A memória poderia auxiliar nesse trabalho?
5. Você conhece a história dos quilombos em Alagoas? Sabe onde eles estão localizados? Identifica a presença dessa temática nos currículos?
6. Você tem conhecimentos sobre a efetivação das leis que concedem direitos específicos a população quilombola no Brasil? O que pensa a respeito delas?
7. Você conhece a legislação que torna obrigatório o tratamento do tema na Educação Básica? Ela tem sido cumprida? O que você pensa sobre a lei?
8. Como os materiais didáticos representam as comunidades quilombolas? Qual a recepção dos/das estudantes sobre essa temática? Nota mudança de comportamento nos alunos, relativos a essa temática, ao longo do curso? Já visualizou atitudes racistas nos estudantes? Se sim, cite exemplos.
9. Em que momento você trabalha a temática? Relaciona com outros conteúdos? Se sim, de que forma, e se não, quais os entraves para o trabalho com esse conteúdo?

10. Considera a formação continuada sobre a temática relevante? Elas têm sido ofertadas aos docentes? Se sim, aponte exemplos e, se não, destaque possíveis motivos para a ausência de formação.
11. Você conhece a metodologia da *História Oral* e o conceito de *história vista de baixo*? Se sim, o que eles oportunizam para uma história que valorize as contribuições das comunidades quilombolas para a história do Brasil?
12. Você utiliza vídeo educativos audiovisuais ou outros recursos de vídeos em suas aulas? Qual a aceitação dos/das estudantes? Do ponto de vista pedagógico, como enxerga esse recurso didático? Como você avalia a oferta de um vídeo educativo para inserir o debate sobre a história e memória quilombola em Alagoas?



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEP

APÊNDICE C - Questionário Diagnóstico / Estudantes

Sexo/Gênero: Masculino () Feminino ()

Idade: _____

1) Como você avalia seu conhecimento sobre a história africana e afrobrasileira?

- () Conheço amplamente o tema.
- () Conheço algo a respeito.
- () O tema não me parece relevante.
- () Conheço pouco.
- () Não conheço nada.

2) Na sua visão os negros no Brasil são associados a? (marque uma ou mais opções).

- () Escravidão.
- () Trabalho.
- () Preguiça.
- () Limitações cognitivas.
- () Incompetência.
- () Pobreza.
- () Desigualdade Social.
- () Violência.
- () Criminalidade.
- () Marginalidade.
- () Racismo.
- () Vitimização.
- () Resistência.
- () Beleza.
- () Feiura.
- () Imoralidade.
- () Sexualidade.
- () Promiscuidade.
- () Intolerância religiosa.
- () Religiosidade degenerada.
- () Manifestações culturais.
- () Baixa escolaridade.

- Intolerância religiosa.
- Rica contribuição ao país.
- Políticas afirmativas.
- Outros: _____

3) Já estudou/discutiu o tema em alguma disciplina durante o curso?

- Sim Não

4) Se sim, em qual componente curricular?

- Sociologia
- História
- Filosofia
- Artes
- Língua Portuguesa
- Não lembro.
- Outra(s): _____

5) Se sim, em qual ano do curso?

- 1º
- 2º
- Não lembro

6) Você identificou a abordagem dessa temática nos livros didáticos?

- Sim Não

7) Se sim, em qual componente curricular?

- Sociologia
- História
- Filosofia
- Artes
- Português
- Não lembro.
- Outra(s): _____

8) O que você sabe a respeito da contribuição dos negros na formação do Brasil?

9) Você sabe o que são quilombolas?

- Sei.
- Não sei.

10) Se sim, o que sabe sobre os quilombolas?

11) Os materiais didáticos e o currículo oficial consideram os povos de matrizes africanas como importantes atores da história brasileira.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

12) É pertinente discutir a presença/ausência nos livros didáticos e currículos oficiais do papel dos negros na formação do povo brasileiro, bem como suas explicações históricas.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

13) Como você avalia seus conhecimentos sobre o processo de escravização que ocorreu no Brasil?

- Conheço amplamente o tema.
- Conheço algo a respeito.
- O tema não me parece relevante.
- Conheço pouco.
- Não conheço nada.

14) Como você avalia seus conhecimentos sobre as experiências de resistências negras à escravização?

- Conheço amplamente o tema.
- Conheço algo a respeito.
- O tema não me parece relevante.
- Conheço pouco.
- Não conheço nada.

15) Sobre as razões que levaram à abolição do regime escravocrata no país, situe seus conhecimentos sobre o tema.

- Conheço amplamente o tema.
- Conheço algo a respeito.
- O tema não me parece relevante.
- Conheço pouco.
- Não conheço nada.

16) Conhece as práticas do Estado brasileiro que levaram os ex-escravizados à marginalização, pobreza e exclusão social?

- Conheço amplamente o tema.
- Conheço algo a respeito.

- O tema não me parece relevante.
- Conheço pouco.
- Não conheço nada.

17) Conhece as políticas afirmativas e reparativas do Estado brasileiro para inclusão negros e dos quilombolas na sociedade atual?

- Conheço amplamente o tema.
- Conheço algo a respeito.
- O tema não me parece relevante.
- Conheço pouco.
- Não conheço nada.

17) Considero justas as políticas que visam reparar o processo de negação de espaços aos negros na sociedade brasileira.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

18) Considero importante a inclusão da temática nas aulas para a garantia de uma formação humana integral.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

19) Considero importante a utilização de vídeos como recursos didáticos nas aulas?

- Extremamente importante.
- Muito importante..
- Importante.
- Pouco importante.
- Sem importância.

Se sim, justifique.

20) Considero importante conhecer a história das comunidades quilombolas localizadas no meu estado e na minha região.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

21) Considero viável a produção de vídeo educativo para ser utilizado como recurso didático que problematize o lugar da memória quilombola na história brasileira.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

22) O racismo é, ainda hoje, um mal que a sociedade brasileira precisa combater e superar.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

23) A educação é elemento decisivo para a superação do racismo e na efetivação de uma sociedade com igualdade e justiça social.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEP

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevistas com os moradores/as quilombolas

Identificação do entrevistado(a)

Nome:
Data de Nascimento:
Local de Nascimento:
Endereço:
Telefone/Celular:
Profissão/ocupação:
Escolaridade:
Com quem mora:
Tem filhos(a):
Escolaridade e ocupação dos filhos:
Escolaridade e ocupação dos pais:

Questões norteadoras:

1. Descrever as recordações familiares (como viviam seus antepassados/como trabalhavam/para quem trabalhavam/onde trabalhavam);
2. Descrever sua trajetória de vida (trabalho/migração/organização familiar/condições sociais/ estudos);
3. Relatar as percepções sobre a escravidão (o que sabe sobre a temática,/ouviu alguma história a respeito/chegou a sentir seus efeitos);
4. Narrar o que conhece a respeito dos quilombos antigos (percepções/conhecimento sobre a questão);
5. Descrever o que conhece das comunidades quilombolas remanescentes (reconhecimento acerca da condição quilombola);
6. Indicar algum objeto ou marco na comunidade que remete aos quilombos, à resistência contra a escravidão ou seus antepassados.
7. Contar a experiência na comunidade (como chegou, porque chegou, participação na ocupação das terras);
8. Relatar se essas memórias tem sido passada às novas gerações;
9. Contar a origem dos moradores da comunidade (origens);
10. Descrever como os moradores da comunidade são vistos/percebidos pelos residentes nas cidades/regiões circunvizinhas (preconceito/aceitação);
11. Descrever os sentimentos em relação às percepções das cidades (como se sente/como reage);
12. Relatar o modo e as principais atividades econômicas empregadas no sustento dos moradores (coletividade/sustento/subsistência);
13. Detalhar outras fontes de renda (benefícios sociais/assistência social);
14. Descrever as práticas religiosas da comunidade ontem e hoje (passado/presente);
15. Explicar as demandas da comunidade para a melhoria de vida da população;

16. Descrever o acesso da comunidade à educação e à saúde;
17. Registrar as percepções sobre a perspectiva de vida dos moradores (permanência/migração);
18. Narrar seus sentimentos sobre a experiência de ser quilombola.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

APÊNDICE E - Questionário da Avaliação / Pesquisadores/as

1) Sexo/Gênero: Masculino () Feminino ()

2) Idade: _____

3) Titulação:

- () Mestrado.
() Doutorado.
() Pós-Doutorado.

4) Instituição de vínculo principal: _____

5) Tempo de trabalho em pesquisas e/ou atuação na temática em questão (em anos): _____

6) A linguagem do vídeo educativo parece adequada para estudantes do Ensino Médio.

- () Concordo totalmente.
() Concordo parcialmente.
() Não concordo nem discordo.
() Discordo parcialmente.
() Discordo totalmente.

6.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

7) O tempo de duração do vídeo educativo parece adequado para a utilização em sala de aula.

- () Concordo totalmente.
() Concordo parcialmente.
() Não concordo nem discordo.
() Discordo parcialmente.
() Discordo totalmente.

7.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

8) O vídeo educativo apresenta algumas das dificuldades, desafios e resistências enfrentados pelos quilombolas, por meio das memórias dos moradores do Alto do Tamanduá.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

8.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

9) O vídeo educativo contribui para o trabalho pedagógico da história e cultura quilombola no currículo do Ensino Médio Integrado, em atenção à legislação brasileira.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

9.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

—

10) O material didático possibilita ao docente o trabalho com os contextos local/regional.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

10.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

11) Você indicaria a utilização do vídeo em sala de aula, considerando que ele passará por ajustes a partir destas avaliações.

Sim.

Não.

11.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

12) A sugestão de Sequência Didática apresentada dá conta de ilustrar usos possíveis do vídeo educativo em sala de aula.

Concordo totalmente.

Concordo parcialmente.

Não concordo nem discordo.

Discordo parcialmente.

Discordo totalmente.

12.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

13) A sugestão de Sequência Didática apresentada parece exequível para seu contexto escolar e fecunda para a produção de conhecimento ao nível do Ensino Médio Integrado.

Concordo totalmente.

Concordo parcialmente.

Não concordo nem discordo.

Discordo parcialmente.

Discordo totalmente.

13.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

14) Registre suas percepções, críticas e/ou sugestões neste espaço. Esses apontamentos serão importantes para o processo de reformulação do PE, dentro dos limites do trabalho com audiovisual.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

APÊNDICE F - Questionário da Avaliação / Professores

- 1) Sexo/Gênero: Masculino () Feminino ()
- 2) Idade: _____
- 3) Titulação:
- () Graduação.
 - () Especialização.
 - () Mestrado.
 - () Doutorado.
 - () Pós-Doutorado.
- 4) Campus do Ifal ao qual está vinculado: _____
- 5) Tempo de trabalho docente na rede técnica federal (em anos): _____
- 6) Tempo de trabalho docente no Ensino Médio (em anos): _____
- 7) A linguagem do vídeo educativo parece adequada para estudantes do Ensino Médio.
- () Concordo totalmente.
 - () Concordo parcialmente.
 - () Não concordo nem discordo.
 - () Discordo parcialmente.
 - () Discordo totalmente.
- 7.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.
- _____
- _____
- _____
- 8) O tempo de duração do vídeo educativo parece adequado para a utilização em sala de aula.
- () Concordo totalmente.
 - () Concordo parcialmente.
 - () Não concordo nem discordo.
 - () Discordo parcialmente.
 - () Discordo totalmente.

8.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

9) O vídeo educativo apresenta algumas das dificuldades, desafios e resistências enfrentados pelos quilombolas, por meio das memórias dos moradores do Alto do Tamanduá.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

9.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

10) O vídeo educativo contribui para o trabalho pedagógico da história e cultura quilombola no currículo do Ensino Médio Integrado, em atenção à legislação brasileira.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

10.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

11) O material didático possibilita ao docente o trabalho com os contextos local/regional.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

11.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

12) Você indicaria a utilização do vídeo em sala de aula, considerando que ele passará por ajustes a partir destas avaliações.

- Sim.
 Não.

12.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

13) A sugestão de Sequência Didática apresentada dá conta de ilustrar usos possíveis do vídeo educativo em sala de aula.

- Concordo totalmente.
 Concordo parcialmente.
 Não concordo nem discordo.
 Discordo parcialmente.
 Discordo totalmente.

13.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

14) A sugestão de Sequência Didática apresentada parece exequível para seu contexto escolar e fecunda para a produção de conhecimento ao nível do Ensino Médio Integrado.

- Concordo totalmente.
 Concordo parcialmente.
 Não concordo nem discordo.
 Discordo parcialmente.
 Discordo totalmente.

14.1 Se desejar, qualifique a resposta anterior. Pedimos especial esforço de qualificação àquelas/es que discordarem (parcial ou totalmente) da questão colocada.

15) Registre suas percepções, críticas e/ou sugestões neste espaço. Esses apontamentos serão importantes para o processo de reformulação do PE, dentro dos limites do trabalho com audiovisual.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

APÊNDICE G - Questionário da Avaliação / Estudantes

1) Sexo/Gênero: Masculino () Feminino ()

2) Idade: _____

3) A linguagem empregada possibilita a compreensão das questões tratadas no vídeo educativo.

- () Concordo totalmente.
() Concordo parcialmente.
() Não concordo nem discordo.
() Discordo parcialmente.
() Discordo totalmente.

3.1 Se desejar, utilize esse espaço para registrar suas percepções, especialmente se você não aprova a questão anterior.

4) A edição é adequada e contribui para a compreensão das questões tratadas no vídeo educativo.

- () Concordo totalmente.
() Concordo parcialmente.
() Não concordo nem discordo.
() Discordo parcialmente.
() Discordo totalmente.

4.1 Se desejar, utilize esse espaço para registrar suas percepções, especialmente se você não aprova a questão anterior.

5) O tempo de duração favorece a compreensão das questões tratadas no vídeo educativo.

- () Concordo totalmente.
() Concordo parcialmente.
() Não concordo nem discordo.

- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

5.1 Se desejar, utilize esse espaço para registrar suas percepções, especialmente se você não aprova a questão anterior.

6) O vídeo educativo apresenta algumas das dificuldades, desafios e resistências enfrentados pelos quilombolas, por meio das memórias dos moradores do Alto do Tamanduá.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

6.1 Se desejar, utilize esse espaço para registrar suas percepções, especialmente se você não aprova a questão anterior.

7) O vídeo educativo, ao valorizar a memória quilombola, ajuda a refletir sobre a exclusão dos negros na sociedade brasileira.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

7.1 Se desejar, utilize esse espaço para registrar suas percepções, especialmente se você não aprova a questão anterior.

8) O vídeo educativo, ao valorizar a memória quilombola, contribui para uma reflexão crítica sobre o racismo, o preconceito e a discriminação da população negra.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

8.1 Se desejar, utilize esse espaço para registrar suas percepções, especialmente se você não aprova a questão anterior.

9) O vídeo educativo contribui para a inclusão e ampliação do estudo sobre a história e cultura quilombola no Ensino Médio Integrado.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

9.1 Se desejar, utilize esse espaço para registrar suas percepções, especialmente se você não aprova a questão anterior.

10) O vídeo educativo amplia o conhecimento sobre a história quilombola local/regional do sertão alagoano.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

10.1 Se desejar, utilize esse espaço para registrar suas percepções, especialmente se você não aprova a questão anterior.

11) O vídeo educativo apresenta, de forma didática, o lugar da memória quilombola na história brasileira.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

11.1 Se desejar, utilize esse espaço para registrar suas percepções, especialmente se você não aprova a questão anterior.

12) O vídeo educativo contribui para melhorar o conhecimento sobre a história africana e afro-brasileira.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Não concordo nem discordo.
- Discordo parcialmente.

() Discordo totalmente.

12.1 Se desejar, utilize esse espaço para registrar suas percepções, especialmente se você não aprova a questão anterior.

13) Você aprova a utilização do vídeo para o estudo da História quilombola, considerando que ele passará por ajustes a partir destas avaliações?.

() Sim.

() Não.

13.1 Se desejar, utilize esse espaço para registrar suas percepções, especialmente se você não aprova a questão anterior.

14) Registre suas percepções, críticas e/ou sugestões neste espaço. Esses apontamentos serão importantes para o processo de reformulação do PE, dentro dos limites do trabalho com audiovisual.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

APÊNDICE H - Roteiro de Entrevista da Avaliação / Quilombolas

- 1) Sexo/Gênero: Masculino () Feminino ()
- 2) Idade: _____
- 3) O vídeo educativo apresenta parte da história da comunidade?
- 4) O vídeo educativo mostra parte das necessidades e dos problemas enfrentados pelos moradores da comunidade?
- 5) Você acha que o vídeo pode ajudar a apresentar a história quilombola aos estudantes?
- 6) Você concorda com a forma pela qual o vídeo apresenta suas narrativas?



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEP

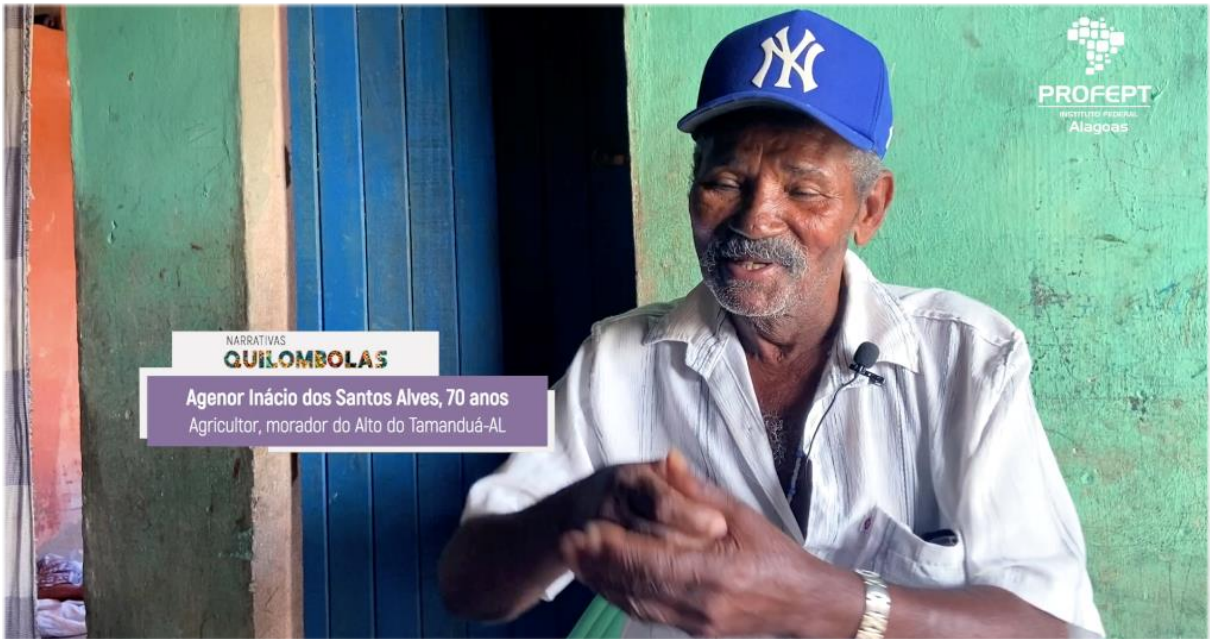
APÊNDICE I - Produto Educacional (Imagens do Vídeo Educativo)







NARRATIVAS
QUILOMBOLAS
Cícera da Conceição Silva, 58 anos
Artesã, moradora do Alto do Tamanduá-AL



NARRATIVAS
QUILOMBOLAS
Agenor Inácio dos Santos Alves, 70 anos
Agricultor, morador do Alto do Tamanduá-AL





DEDICATÓRIA

À José Romero, Ivonete, Cícera, Agenor, Cícero e à cada quilombola brasileiro, que teve sua história, cultura e identidade **negadas, silenciadas e invisibilizadas** na memória coletiva brasileira.

Ao registrar suas trajetórias, esperamos dar uma **pequena contribuição** à desconstrução do racismo estrutural brasileiro, levando para o cotidiano escolar o debate sobre **a questão quilombola**.

APÊNDICE J - Material Complementar

Sugestão de Sequência Didática

Diego dos Santos Alves

NARRATIVAS

QUILOMBOLAS

.....

Memórias da Comunidade Remanescente
do Alto do Tamanduá - AL



PROFEPT
INSTITUTO FEDERAL
Alagoas



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas - Campus Benedito Bentes



Expediente Técnico

Instituto Federal de Alagoas - Ifal

Reitor:

Carlos Guedes de Lacerda

Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós Graduação e Inovação:

Eunice Palmeira

**Programa de Pós Graduação em Educação
Profissional e Tecnológica - ProfEPT/Ifal**

Coordenador:

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Orientação:

Beatriz Medeiros de Melo

Produção:

Diego dos Santos Alves

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	05
INTRODUÇÃO: O ensino de História e a formação integrada na EPT.....	08
CAPÍTULO 1: Pra começo de conversa.....	13
CAPÍTULO 2: Ampliando o debate.....	18
CAPÍTULO 3: As primeiras leituras.....	24
CAPÍTULO 4: O que documenta a história?	27
CAPÍTULO 5: Exibindo o vídeo educativo.....	30
CAPÍTULO 6: Promovendo o debate.....	33
CAPÍTULO 7: Exercitando a escuta.....	36
CAPÍTULO 8: Para além da sala de aula.....	39
CAPÍTULO 9: Sem concluir	43
CAPÍTULO 10: Avaliando.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

Comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá-AL
Imagem: Diego Alves (2021)



APRESENTAÇÃO

Apresentação



Caro Professor (a),

Apresentamos uma sugestão de **sequência didática (SD)** para o trabalho pedagógico com a utilização do vídeo educativo **"Narrativas Quilombolas: memórias da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá-AL"**. O material audiovisual resulta, como Produto Educacional, das investigações no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica [ProfePT/Ifal], no período de 2019 a 2021.

Por meio do recurso didático em vídeo, oferecemos a você, professora ou professor, um material curricular que possibilita a introdução da história e cultura quilombola no universo formativo do Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, o vídeo educativo pode se constituir num fio condutor para o trato com as questões quilombolas à nível nacional e, com maior relevo, para o trabalho com os contextos local/regional.

Elaborado em observância aos princípios metodológicos da pesquisa-ação, que visa oferecer respostas práticas às demandas educacionais (THIOLLENT, 1989), o vídeo reúne as memórias coletivas da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá, localizada no município de Poço das Trincheiras, sertão de Alagoas. A película

integra testemunhos de 06 moradores quilombolas e toca em questões que oferecem múltiplas oportunidades em direção ao trabalho pedagógico inclusivo, plural e multiétnico, horizonte que deve orientar a prática do ensino de História do ponto de vista legal e ético-político.

Baseado na metodologia da história oral e nas premissas da história social inglesa, a película se dispõe a contar a história pela ótica dos vencidos, lembrando Walter Benjamim, valorizando a memória, a oralidade, as narrativas de gente comum, silenciadas nos discursos oficiais. Assim, nesse projeto até os silêncios "falam": sobre exclusão, discriminação e racismo.

Para borrar as fronteiras de uma prática "bancária", mecanicista e fragmentária - respeitando os princípios da formação integrada, omnilateral e politécnica, objetivo precípuo da Educação Profissional e Tecnológica - e ampliar o alcance pedagógico do vídeo educativo, dispomos, neste espaço, um encarte com a sugestão de sequência de atividades com a temática quilombola, em busca de um ensino de História antirracista.

As sequências didáticas são apresentadas por Zabala (1998) como intervenção metodológica capaz de estruturar uma prática educativa emancipatória. Para tanto, devem favorecer o ensino ativo, valorizar a diversidade no ambiente escolar e privilegiar atividades coletivas, oferecendo caminhos para a quebra da tradição educacional excludente. Nesse aspecto, destacamos a flexibilidade da SD, que oferece ao professor a possibilidade de uso isolado de etapas distintas do material sugerido.

Entretanto, ressaltamos que a apresentação sugestiva de um trabalho didático plural, do qual **o vídeo é parte**, não pretender por em xeque a autonomia docente, que deve ser preservada; tampouco deseja limitar ou engessar o uso do vídeo educativo dentro de uma sequência de atividades. Nesse sentido, realçamos que o filme assume possibilidades transversais e flexíveis, podendo servir a múltiplos contextos de ensino.

O esforço empreendido durante a investigação tenta retirar a história quilombola do jugo da invisibilização, uma dentre tantas manifestações das violências lançadas à população negra, num país que tem sua composição marcada majoritariamente por povos pretos e pardos, segundo dados do IBGE. Face a um debate que requer outros olhares, acreditamos que são válidas iniciativas que contestem o racismo - dentro e

fora dos muros da escola -, garantindo o reconhecimento da história, cultura e identidade das comunidades afro-brasileiras e africanas.

Vamos trabalhar juntos?

Contamos com você!

Diego dos Santos Alves

Professor EBTT/Ifal

Pôr do sol na comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá-AL
Imagem: Diego Alves [2021]



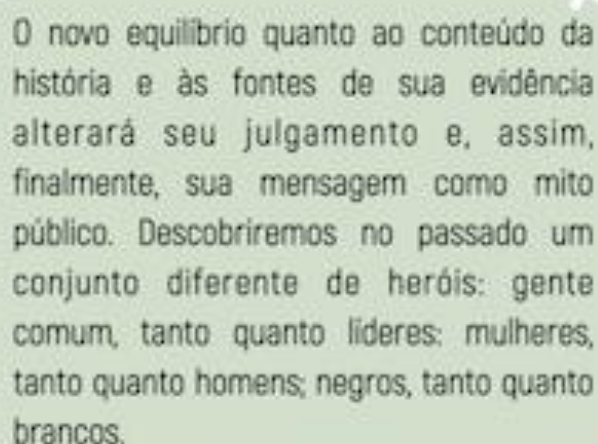
INTRODUÇÃO

O ensino de História e a formação integrada na EPT

O largo histórico brasileiro de desigualdade, exploração e exclusão contou com o suporte das práticas educativas, orientadas pelo capital para “transformar” a classe trabalhadora em “instrumento” da consolidação e expansão do mercado. Na direção oposta, a formação intelectual ou, por assim dizer, o direito de “pensar”, ficou restrito às elites, aos detentores dos poderes políticos, econômicos e ideológicos.

Para frear uma formação que instrumentaliza o educando exclusivamente para o trabalho simples e promover o acesso à educação intelectual, um outro projeto educativo toma forma. Nele, defende-se um ensino de base **unitária**, uma escola que reúna formação geral, intelectual, científica, criativa e autônoma (GRAMSCI, 1998). Nesse projeto de escola, o estudante deve ter acesso a bens universais como ciência e cultura, e o **trabalho como princípio educativo**, que em vez de simbolizar tão somente uma preparação ao mercado, age para a ampliação das capacidades humanas, nas premissas da **politecnia** e da **omnilateralidade** (SAVIANI, 1989; CIAVATTA, RAMOS, 2011).

No Brasil atual, o Ensino Médio Integrado é herdeiro desse projeto. Com o nascimento dos Institutos Federais em 2008 e com a consolidação da rede, o ensino profissional ao “garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos” (FRIGOTTO, CIAVATTA;

A quote box with a light green background and a black border. It features two blue speech bubbles at the top and two white speech bubbles at the bottom. Small blue asterisks are placed at the corners of the box. The text inside is a quote by Paul Thompson.

O novo equilíbrio quanto ao conteúdo da história e às fontes de sua evidência alterará seu julgamento e, assim, finalmente, sua mensagem como mito público. Descobriremos no passado um conjunto diferente de heróis: gente comum, tanto quanto líderes; mulheres, tanto quanto homens; negros, tanto quanto brancos.

Paul Thompson em *A Voz do Passado* (1992), p. 335.

RAMOS, 2005, p. 43) contribui para a construção de um horizonte menos desigual, a partir de uma educação emancipatória.

Diante de uma perspectiva de educação que humaniza, o ensino de História assume a dianteira na desconstrução da desigualdades que acompanharam a história brasileira. Assim, elegemos como protagonista a história anti-positivista, emancipatória e libertadora, que descortinou outros olhares a partir de outras perspectivas teórico-metodológicas, como a história oral. Nesse trajeto, cremos que o trabalho de reconstrução da memórias sociais com as narrativas dos subalternos, excluídos, esquecidos e silenciados pela história oficial, concorre para a efetivação de uma **formação integrada**, que aproxima o aluno da multiplicidade de vozes e de experiências sociais.

Sob esse prisma o ensino de História contribui para a correção de injustiças do passado que se perpetuam no tempo presente.. Assim, a História coloca-se a serviço de um projeto ético-político que pode colaborar para a superação do quadro de exclusão, discriminação e fragmentação dos sujeitos fragilizados social e historicamente, que ainda hoje enfrentam resistências para acessar direitos sociais basilares, a exemplo das populações quilombolas.



Romero Viana, líder da comunidade do Alto do Tamandá, em entrevista que integra o vídeo educativo

Com a valorização da oralidade e a gênese da corrente historiográfica da **Nova História**, herança valiosa deixada pela Escola do Annales, germina uma história antes relegada à marginalização, vindo à tona os micro universos locais e regionais, intencionalmente ocultados da memória oficial brasileira. Desse modo, reluz a história local, que como destacada Samuel (1990, p. 220) *é encontrada dobrando a esquina e

descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos'. Atento a tais perspectivas, o ensino de História pode oferecer aos discentes uma concepção plural, diversa e ativa, que comporte novos atores e traga para o cotidiano escolar um olhar multicultural.

Tarefa que ganha reforço com as contribuições de Edward Palmer Thompson [1998], que em vez de legitimar os mitos e as figuras públicas, realiza um deslocamento que abre espaço para a escuta das narrativas de pessoas comuns, em sua rotina e seu particular modo de perceber e construir sentido, recorrentemente silenciados nos discursos oficiais e nos currículos.

Dessa maneira, o lugar do ensino de História é o de se opor ao racismo, à intolerância, à discriminação e à exclusão. Escrever **essa outra História** é nosso compromisso enquanto educadores, nossa tarefa na constituição de uma educação que emancipe.

RESUMINDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ETAPA	NOME DA ETAPA	BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
1.	Pra começo de conversa	Introdução da temática e apresentação das leis.
2.	Ampliando o debate	Discussão em diálogo com reportagens sobre o tema.
3.	As primeiras leituras	Problematização acerca das questões trazidas pelos jornais.
4.	O que documenta a história?	Reflexão sobre fontes históricas e apresentação da oralidade.
5.	Exibindo o vídeo educativo	Mostra do vídeo com as memórias da comunidade Alto do Tamanduá-AL.
6.	Promovendo o debate	Roda de conversa para diálogo entre alunos e docente.
7.	Exercitando a escuta	Bate-papo com o suporte da ferramenta podcast.
8.	Para além da sala de aula	Visita extra-classe à comunidade quilombola.
9.	Sem concluir	Em equipes, estudantes sintetizam o que aprenderam.
10.	Avaliando	Momento final para a avaliação

Imagem aérea da comunidade quilombola do Alto do Tamanduá-AL.
Imagem: Diego Alves (2021)



1

**Pra começo de
conversa**

Pra começo de conversa

METODOLOGIA:

Esse é o momento de introduzir a temática sobre a história e cultura quilombola, o primeiro contato dos estudantes com as questões que serão ampliadas no decorrer da sequência de atividades.

Por isso, sugerimos que esse momento inicial seja estruturado a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, atribuindo sentidos ao que se aprende, como propôs Paulo Freire (1987). Assim, o docente pode estimular o debate com base nos conhecimentos que os estudantes têm sobre a história dos quilombos. O que são os quilombos? Já ouviram alguma história sobre quilombolas? São manifestações do passado ou do presente? Você conhece algum quilombo na sua região? A partir das vivências discentes, o professor pode construir um mosaico no quadro e complementar as informações.

O educador pode encerrar o momento inicial com uma breve apresentação dos direitos das populações quilombolas. Para tanto, disponibilizamos uma **Linha do Tempo** mais resumida [Página 14/15] e/ou sugerimos uma outra, mais completa, disponível em <https://bitly.com/10p05>.

OBJETIVOS:



- Apresentar a temática quilombola a partir do conhecimento prévio dos estudantes;
- Apresentar brevemente os direitos acessíveis aos remanescentes quilombolas.



DURAÇÃO: 01 [uma] aula com 50 minutos.



MATERIAIS: Projetor multimídia, pincel e quadro branco.



PÚBLICO-ALVO: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio Integrado.



TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS:

Nessa atividade serão utilizados conteúdos **factuais e conceituais**. Segundo Antoni Zabala (1998), os conteúdos factuais dizem respeito à assimilação de fatos, acontecimentos e situações. Já os conceituais referem-se a conceitos e princípios, exigindo maior esforço e envolvimento dos educandos na construção do conhecimento.



AVALIAÇÃO: Serão avaliadas a participação e a colaboração dos estudantes durante a realização desta atividade introdutória.

Os marcos legais para a visibilidade quilombola



1988

1988

2003

Constituição
Federal

Constituição
Federal

Lei nº
10.639

O Art. 68 do Ato das Disposições Transitórias reconhece as comunidades remanescentes quilombolas e lhe concede o título das terras.

Os artigos 215 e 216 garantem proteção às manifestações culturais e reconhecem os quilombos como patrimônio cultural brasileiro.

Torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, em escolas públicas e particulares.

Os marcos legais para a visibilidade quilombola



2004

2011

Diretrizes
Curriculares para
as Relações Étnico-
Raciais

Educação
Quilombola

Estabelecem um conjunto de medidas a fim de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

Implementa políticas públicas educacionais às comunidades remanescentes quilombolas, aproximando o currículo do contexto social dos estudantes.

Rua principal da comunidade quilombola do Alto do Tamanduá-AL.
Imagem: Diego Alves (2021)



2

**Ampliando o
debate**

Ampliando o debate

METODOLOGIA:

Depois de explorar os conhecimentos prévios dos estudantes é hora de ampliar a discussão sobre a temática quilombola. Para isso, o docente mediará o encontro com a utilização de matérias jornalísticas.

Sugerimos a organização social da classe em pequenas equipes, por compreender, como Zabala (1998), que tal modelo favorece as relações interpessoais, o estabelecimento de um clima de cooperação e o uso de múltiplos recursos didáticos e materiais curriculares.

Antes de iniciar a leitura, o professor apresentará nome do jornal, título da reportagem, data e formato, para em seguida direcionar os estudantes à realização da leitura crítica das matérias jornalísticas. A ideia é colocar os discentes frente à realidade das comunidades quilombolas na atualidade, com o quadro de negação de direitos. Cada equipe deve trabalhar uma reportagem diferente.

Essa atividade coloca em prática um dos princípios basilares da EPT, qual seja a adoção da pesquisa como princípio pedagógico. Assim, o trabalho pedagógico com matérias jornalísticas pode fortalecer o caráter investigativo, desenvolvendo também a autonomia nos educandos.

Para facilitar o trabalho docente, elencamos 06 matérias jornalísticas (Páginas 19/20) que permitem levantar questões do universo quilombola como racismo, silenciamento e exclusão social.

OBJETIVOS:



- Reconhecer o cenário contemporâneo dos problemas enfrentados pelas comunidades remanescentes quilombolas;
- Fortalecer o senso crítico e investigativo dos estudantes, tendo como base a adoção da pesquisa como princípio pedagógico.



DURAÇÃO: 01 (uma) aula com 50 minutos.



MATERIAIS: Reportagens jornalísticas impressas, papel e caneta.



PÚBLICO-ALVO: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio Integrado.



TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS:

Nessa atividade serão utilizados conteúdos **factuais e conceituais**. Segundo Antoni Zabala (1998), os conteúdos factuais dizem respeito à assimilação de fatos, acontecimentos e situações. Já os conceituais referem-se a conceitos e princípios, exigindo maior esforço e envolvimento dos educandos na construção do conhecimento. Além desses, também são requeridos conteúdos **procedimentais**, que segundo o autor referem-se às ações exigidas para determinados fins.



AVALIAÇÃO: Serão avaliadas a participação e a colaboração dos estudantes durante a realização desta atividade.

Sugestões de Reportagens



A morte invisível de quilombolas pela Covid-19

25 de abril de 2020

Disponível em <https://cutt.ly/Kd9Y5eI>



Sob Bolsonaro, reconhecimento de quilombolas cai ao menor patamar da história

23 de junho de 2020

Disponível em <https://cutt.ly/ud9UgnP>

Sugestões de Reportagens



ÉPOCA

Comunidades quilombolas tentam resistir ao avanço de grandes empreiteiras

21 de abril de 2019

Disponível em <https://cutt.ly/Ed9UOqy>



Notícias  **Concursos**

Quilombolas ficam sem acesso à educação na pandemia

08 de agosto de 2020

Disponível em <https://cutt.ly/Zd9lwGA>

Sugestões de Reportagens



**REPÓRTER
BRASIL**

**Para quilombolas,
desenvolvimento
depende de acesso à
terra**

21 de novembro de 2007

Disponível em <https://bitly.com/6sllK>



**REPÓRTER
BRASIL**

**Quilombolas: a luta pelo
direito de existir**

14 de agosto de 2017

Disponível em <https://bitly.com/mPIII>

Moradora quilombola mostrando plantação de uva em seu quintal.
Imagem: Diego Alves [2021]



3

**As primeiras
leituras**

As primeira leituras

METODOLOGIA:

Com a leitura das reportagens sobre os quilombolas concluídas é hora de avançar nos estudos. Nessa atividade, sugerimos a manutenção da organização social da classe em pequenas equipes, fortalecendo o vínculo entre os estudantes, o espírito de liderança e a autonomia. Zabala (1998) aponta ainda, entre outras vantagens, a maior facilidade dessa organização na gestão da classe.

Desse modo, o docente mediará um bate-papo a partir das percepções das equipes sobre as matérias lidas. Aqui os estudantes, organizados em equipes de cinco membros, trarão ao debate as questões suscitadas pela leitura crítica das matérias jornalísticas. Nesse momento, o professor deve instigar os estudantes a apontarem o visto e o silenciado, aumentando o suporte para que os aprendizes construam o conhecimento.

Essa etapa favorece o debate sobre o silenciamento das questões quilombolas nos discursos oficiais. A temática faz parte do nosso dia-a-dia? Na escola temos acesso a essa história? Porque esses saberes são "escondidos"? A quem interessa esse "silêncio"? São indagações e/ou provocações que o professor pode trabalhar.

OBJETIVOS:



- Identificar e refletir acerca do silenciamento e da invisibilidade quilombola no nosso cotidiano;
- Sensibilizar os estudantes para a reeducação de olhares e a valorização da memória e história quilombola.



DURAÇÃO: 01 (uma) aula com 50 minutos.



MATERIAIS: Projetor multimídia, pincel e quadro branco.



PÚBLICO-ALVO: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio Integrado.



TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS:

Além dos conteúdos **factuais**, **conceituais** e **procedimentais**, nesta aula os estudantes terão contato com conteúdos **atitudinais**. Segundo Antoni Zabala (1998), tais conteúdos reúnem normas, valores e atitudes. Pela aprendizagem atitudinal, o estudante avalia sua posição perante o problema posto e se dispõe transformá-la.



AVALIAÇÃO: Serão avaliadas a participação e a colaboração dos estudantes durante a realização desta atividade.

Às margens da BR-316, moradora carrega água em carroça de jumento.
Imagem: Diego Alves [2021]



4

O que
documenta a
história?

O que documenta a história?

METODOLOGIA:

Depois de trabalhar com os estudantes as reportagens jornalísticas como fontes de história, o docente pode aproveitar o momento para questioná-los sobre quais as fontes consideram confiáveis. Assim, o professor poderá diagnosticar o nível de intimidade dos discentes com a prática da pesquisa e em que ponto estabelecem caminhos de investigação.

Em tempos de mídias sociais e do fenômeno das fake news, o docente apresentará os tipos de fontes que documentam a história, como os escritos, os de voz ou de imagens. É aqui que o professor pode falar sobre oralidade e história oral.

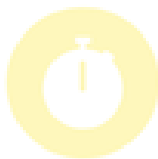
Nessa altura, o docente pode apresentar as possibilidades do trabalho com o audiovisual como ferramenta de resgate e preservação das memórias das comunidades quilombolas, dos seus saberes históricos e culturais. Que tal instigar os estudantes na tentativa de recuperar alguma memória familiar? Para ampliar o reconhecimento sobre a metodologia da história oral, os estudantes podem acessar o site <https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral> e conhecer o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, vinculado à Fundação Getúlio Vargas.

Também nessa atividade sugerimos a organização social da classe em pequenas equipes. Com essa aula, intencionamos pavimentar o terreno para a exibição do vídeo educativo [Narrativas Quilombolas: memórias da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá-AL](#), Produto Educacional desenvolvido no âmbito do ProfEPT/Ifal.



OBJETIVOS:

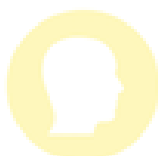
- Expor os tipos de fontes utilizadas na História;
- Apresentar as possibilidades do uso da história oral para a reconstrução e manutenção das memórias quilombolas.



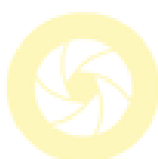
DURAÇÃO: 01 (uma) aula com 50 minutos.



MATERIAIS: Uma boa pitada de amor para um diálogo franco e humanizado.

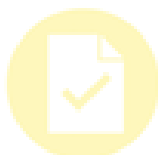


PÚBLICO-ALVO: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio Integrado.



TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS:

Com a apresentação das questões elencadas acima, nesta aula utilizaremos conteúdos **conceituais, atitudinais e procedimentais**. Zabala (1998) ressalta que o exercício das múltiplas faculdades humanas é essencial para a construção do saber. Nesse sentido, os conteúdos procedimentais se sobressaem nesta atividade. Os conteúdos atitudinais trabalhados nesta etapa educam o estudante para a valorização do outro, para o apreço à diversidade, tolerância e antirracismo.



AVALIAÇÃO: Serão avaliadas a participação e a colaboração dos estudantes durante a realização desta atividade.

Moradora quilombola fazendo crochê.
Imagem: Diego Alves [2021]



5

**Exibindo o
vídeo
educativo**

Exibindo o vídeo educativo

METODOLOGIA:

É hora de apresentar aos estudantes o vídeo educativo **“Narrativas Quilombolas: memórias da comunidade do Alto do Tamanduá-AL”**. Antes do início da exibição, é importante que o docente sensibilize os aprendizes para a necessidade de reeducarmos nossos olhares racistas e discriminatórios, valorizando os povos quilombolas como construtores da memória nacional.

Na exibição do vídeo educativo cremos que a organização social da classe em trabalho individual é a opção acertada, por concordarmos com Zabala (1998) que vê “a aprendizagem, em última instância, como uma apropriação pessoal”. Nesse sentido, a singularidade dos estudantes poderá enriquecer o debate na etapa seguinte, fortalecendo a pluralidade e a diversidade.

Esta atividade pode servir como ponto de partida para um trabalho transdisciplinar. Assim, docentes de outras áreas da base comum - como Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Sociologia - e da base técnica - como Agricultura e Agropecuária - podem trazer questões fora do raio de alcance da História. Sob essa acepção, adotamos uma perspectiva global do conhecimento, sobretudo por abraçarmos a ideia de que a função social da escola é formar sujeitos integrais, conscientes, críticos e agentes de transformação social.

O aporte do recurso audiovisual observa também a demanda dos educandos, afeitos às novas tecnologias. Vale lembrar, ainda, que a utilização de um vídeo produzido especificamente para a finalidade escolar, contribui para a superação do inconveniente comum ao trabalho com recursos áudio-imagéticos, em sua maioria pensados para aplicação em contextos não-educativos.



OBJETIVOS:

- Apresentar o vídeo educativo com as memórias de uma comunidade remanescente quilombola do sertão alagoano;
- Utilizar a memória como fonte histórica;
- Valorizar o protagonismo africano e afro-brasileiro na constituição da memória e história nacionais.



DURAÇÃO: 01 (uma) aula com 50 minutos.



MATERIAIS: Projetor multimídia e caixa de som.



PÚBLICO-ALVO: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio Integrado.



TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS:

Nesta etapa os estudantes acessarão conteúdos **factuais, conceituais e atitudinais**. Assim, pensando a educação como campo privilegiado para a desconstrução do racismo, da intolerância e da discriminação, o vídeo pretende dar voz às narrativas excluídas do currículo oficial, promovendo a revisão de fatos e conceitos, e sensibilizar os estudante para mudança de padrões excludentes.



AVALIAÇÃO: Serão avaliadas a participação e a colaboração dos estudantes durante a realização desta atividade.



ACESSO AO VÍDEO:

O vídeo educativo **Narrativas Quilombolas: memórias da comunidade do Alto do Tamanduá-AL** está disponível na EduCAPES, no link [XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX](#).

Acesso à comunidade do Alto do Tamanduá, pela BR-316.
Imagem: Diego Alves (2021)



6

Promovendo o
debate

Promovendo o debate

METODOLOGIA:

Após assistirem ao vídeo educativo **"Narrativas Quilombolas: memórias da comunidade do Alto do Tamanduá-AL"**, os estudantes voltam a se organizar em pequenas equipes. É o momento de problematizar as primeiras conclusões após o percurso percorrido até aqui.

Cada equipe deverá descrever as suas impressões e conclusões sobre o vídeo educativo, com base nos temas estudados. Em seguida, o professor solicitará que apresentem à turma seus olhares sobre os conteúdos trabalhados. A ideia é que esse compartilhamento de pontos de vistas promova um amplo debate, mediado pelo professor.



OBJETIVOS:

- Discutir as questões que emergiram após a exibição do vídeo;
- Fortalecer o vínculo aluno-aluno, a autonomia, o senso crítico e o protagonismo estudantil.



DURAÇÃO: 01 (uma) aula com 50 minutos.



MATERIAIS: Papel, caneta e uma boa escuta.



PÚBLICO-ALVO: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio Integrado.



TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS:

Nesta atividade, os conteúdos empregados são **conceituais e atitudinais**, educando os estudantes para as atitudes, normas e valores que devemos adotar na construção de uma sociedade antirracista. Como ressalta Zabala (1998), esse tipo de conteúdo enseja uma tomada de posição, que no caso em tela apresenta-se como condição indispensável a escrita de uma outra história .



AVALIAÇÃO: Serão avaliadas a participação e a colaboração dos estudantes durante a realização desta atividade.

Liderança quilombola em entrevista para o vídeo educativo.
Imagem: Diego Alves (2021)



**Exercitando a
escuta**

Exercitando a escuta

METODOLOGIA:

Já discutimos a diversidade de fontes utilizadas na História, incluindo a oralidade. Que tal apresentar um recurso em áudio para ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a história e memória quilombola?

Nesta etapa, sugerimos a escuta do podcast **"Como Será? Engajadxs #5: as comunidades quilombolas do Brasil"**, disponível no link <https://bityli.com/TtvaA>. Nesse podcast, a pesquisadora Tamara Viana (PUC-RJ) explica a origem histórica dos quilombos e sua relação com as mais de 5 mil comunidades que remanescem no Brasil atual. Ao longo da escuta, o professor pode pausar o áudio para ir construindo diálogos com os estudantes, a partir dos aprendizados já construídos.

Nesta atividade, sugerimos a adoção da organização social da classe em grande grupo. É um momento para que o professor instigue os estudantes menos participativos no modelo de pequenas equipes a darem suas contribuições. Como realça Zabala (1998), pode ser um espaço privilegiado para a identificação de alunos que requerem uma assistência mais individualizada do docente.

A disponibilização do material em áudio por meio de sítio na internet, cria uma possibilidade para uma atividade extra-classe, uma vez os conteúdos podem ser revisados, reforçados e exercitados através da ferramenta multimídia podcast, disponível para reescuta de acordo com a necessidade dos usuários.



OBJETIVOS:

- Reforçar os conteúdos sobre os quilombos originais e suas permanências nas comunidades remanescentes quilombolas;
- Identificar os estudantes que requerem assistência mais individualizada.



DURAÇÃO: 01 (uma) aula com 50 minutos.



MATERIAIS: Projetor multimídia e/ou caixa de som.



PÚBLICO-ALVO: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio Integrado.



TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS:

Nessa atividade serão utilizados conteúdos **factuais e conceituais**. Segundo Antoni Zabala (1998), os conteúdos factuais dizem respeito à assimilação de fatos, acontecimentos e situações. Já os conceituais referem-se a conceitos e princípios, exigindo maior esforço e envolvimento dos educandos na construção do conhecimento.



AVALIAÇÃO: Serão avaliadas a participação e a colaboração dos estudantes durante a realização desta atividade.

Imagem aérea da comunidade do Alto do Tamanduá-AL.
Imagem: Diego Alves (2021)



8

Para além da
sala de aula

Para além da sala de aula

METODOLOGIA:

Zabala (1998) destaca a importância do contexto real para a aprendizagem significativa e a produção de transformações nos estudantes. Nesse sentido, as atividades extraclasse podem ser momentos privilegiados para o alcance desse objetivo.

Somente em Alagoas, 68 comunidades remanescentes quilombolas se espalham pelo Estado, como mostra o Mapa (Página 45). Esses territórios podem ser palco de troca de saberes, de aprendizagens e de atitudes. Sugerimos, então, professor, que você promova um encontro numa dessas comunidades, aproximando os estudantes do contexto real estudado, enriquecendo o conhecimento e promovendo a autonomia discente.

A promoção de uma roda de conversa entre os discentes e os moradores da comunidade remanescente quilombola, na qual o docente atua como mediador, pode criar pontes entre as questões levantadas pelos estudantes e as respostas dos quilombolas, retomando o conteúdo trabalhado ao longo da SD. Assim, o papel do professor é provocar os educandos a estabelecer um diálogo com os quilombolas.

Na visita à comunidade quilombola, a organização social da classe em pequenas equipes favorece o trabalho em perspectiva globalizada, como preceitua Zabala (1998). Em direção à formação integrada e à prática de currículo integrado, bases da EPT, destacamos a possibilidade de que este encontro se dê com a participação dos docentes de Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Sociologia e disciplinas da área técnica, articulando saberes de diversas áreas.

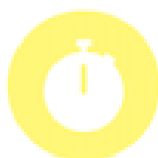
A organização e execução dessa atividade pode, ainda, transcorrer com o suporte e participação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI's), dispostos na estrutura organizacional dos Institutos Federais.



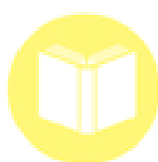
OBJETIVOS:

- Oportunizar a aprendizagem dos estudantes em contato com o contexto real estudado;

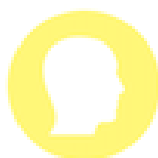
- Viabilizar ação integrada entre múltiplos campos do saber, fortalecendo a prática de currículo integrado.



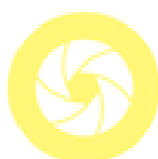
DURAÇÃO: 01 (uma) aula com 50 minutos.



MATERIAIS: Veículo para viagem.

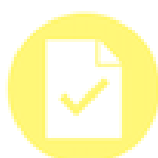


PÚBLICO-ALVO: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio Integrado.



TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS:

A roda de conversa com a comunidade quilombola favorece os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Nesse processo, valorizam-se as experiências, a sensibilidade para o outro, a empatia e a mudança de atitudes, além de requerer os olhares para questões técnicas, que possibilitam o aprendizado de procedimentos.



AVALIAÇÃO: Serão avaliadas a participação e a colaboração dos estudantes durante a realização desta atividade.

Mapa

Comunidades Remanescentes Quilombolas em Alagoas



Balaleiro lida com cipó na comunidade Alto do Tamanduá-AL.
Imagem: Diego Alves/ 2021.



9

Sem concluir

Sem concluir

METODOLOGIA:

Estamos chegando ao fim da nossa sequência de atividades, mas essas linhas não são conclusivas. É preciso, enquanto docentes, reeducar nossos olhares para enegrecer o currículo e as práticas educativas. Nesse sentido, a questão quilombola pode (e deve!) tocar outros conteúdos, ao longo da trajetória escolar.

Nesta última atividade, sugerimos que o professor solicite dos estudantes um relato pessoal. Os registros permitirão ao docente perceber como os estudantes vivenciaram o encontro na comunidade quilombola e o que capturaram do contato com o contexto real.

Como o relato pretende trazer as experiências de cada estudante em sua singularidade, indicamos a organização social da classe na perspectiva de trabalho individual, que norteará a avaliação do professor, identificando possibilidades para a sequência do percurso formativo.

Esta etapa também pode ser um momento para a prática do currículo integrado e da transdisciplinaridade. Assim, a construção do relato pode evocar a atenção com a linguagem utilizada, o respeito ao padrão da norma culta e a possibilidade do uso de dados quantitativos.

Desse modo, em parceria com docentes de Língua Portuguesa, Matemática e Informática, o raio de alcance dessa iniciativa pode ser estendido, podendo servir para exemplificar os procedimentos requeridos para a escrita.



OBJETIVOS:

- Capturar as percepções discentes acerca do contexto real das comunidades remanescentes quilombolas;
- Favorecer a prática de currículo integrado e o trabalho com conteúdos procedimentais.



DURAÇÃO: 01 (uma) aula com 50 minutos.



MATERIAIS: Papel e caneta. Como possibilidade, a atividade pode ser realizada com auxílio do computador, na Sala de Informática.



PÚBLICO-ALVO: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio Integrado.



TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS:

Para Zabala (1998) os conteúdos **procedimentais** são essenciais para construção da aprendizagem, tendo em vista sua vinculação teoria e prática. Nesse sentido, além de **conceituais**, essa aula propicia uma rico trabalho procedimental, concorrendo para a reflexão-ação-reflexão.



AVALIAÇÃO: Serão avaliadas a participação e a colaboração dos estudantes durante a realização desta atividade.

Letreiro de boas-vindas na comunidade do Alto do Tamanduá-AL.
Imagem: Diego Alves (2021)



10

Avaliando

Avaliando

METODOLOGIA:

É hora de avaliar. No processo avaliativo em direção à formação integral da pessoa humana, os aspectos qualitativos devem adquirir centralidade sobre os quantitativos. Destarte, é importante reconhecer a aprendizagem como um processo recíproco entre alunos e professores. Zabala (1998) destaca que a avaliação não pode se centrar apenas nos discentes. Assim, para uma avaliação processual é importante que o docente avalie permanentemente sua prática pedagógica, garantindo uma mudança no percurso que atenda à diversidade dos educandos, sempre que necessário.

Vale lembrar, ainda, que a avaliação não pode se voltar apenas aos conteúdos factuais e conceituais. Com efeito, o olhar docente deve contemplar os saberes procedimentais e atitudinais, importando mais o esforço empreendido no caminho que resultados pragmáticos.

Nesse último momento, cada pequena equipe devera sintetizar suas experiências e vivências ao longo do processo num breve seminário de até 15 minutos. Esse exame vai incidir sobre as trajetórias do grupo durante o percurso da sequência didática, valorizando a autonomia e protagonismo discentes.

Concluída a apresentação, cada equipe realizará sua autoavaliação. Além disso, os grupos serão responsáveis pela avaliação das demais equipes, de acordo com os princípios indicados pelo docente, analisando o esforço e progresso empreendido em cada tarefa. Sugerimos a mensuração em nota como resultado da média ponderada entre AA (Autoavaliação) + MAG (Média das Avaliações Grupais). Sabemos, contudo, que você, professora ou professor, saberá estabelecer outros parâmetros avaliativos em sintonia com a perspectiva de uma educação emancipatória.



OBJETIVOS:

- Avaliar o processo de construção da aprendizagem.



DURAÇÃO: 02 (duas) aulas com 50 minutos.



MATERIAIS: Papel, cartolina, pincel e/ou projetor de mídias.



PÚBLICO-ALVO: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio Integrado.



TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS:

Na avaliação final, são considerados os diversos tipos de conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Capela de Santa Teresa na comunidade do Alto do Tamanduá-AL.
Imagem: Diego Alves (2021).



REFERÊNCIAS

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado - história oral**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



