

# EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERCULTURAL: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE POVOS INDÍGENAS E COMUNIDADES QUILOMBOLAS ALAGOANOS EM PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

## INTEGRAL AND INTERCULTURAL EDUCATION: STORIES AND MEMORIES OF INDIGENOUS PEOPLES AND QUILOMBOLA ALAGOANOS COMMUNITIES IN EDUCATIONAL PRODUCTS FOR HIGH SCHOOL

Beatriz Medeiros de Melo 1

Diego dos Santos Alves 2

Adriana Cirqueira Freire 3

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados de duas investigações realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, por meio das quais temos construído práticas pedagógicas e reflexões teóricas articulando as noções de educação integral e educação intercultural. Tais investigações foram pautadas na metodologia da pesquisa-ação, articulada a ampla revisão bibliográfica. Na apresentação destas experiências, partimos de discussão sobre a dinâmica e sentidos da modernidade/ racionalidade capitalista e ocidental para alcançar a consideração de seus efeitos sobre os processos pedagógicos e instituições escolares. Em seguida, depois de elucidar nossa aproximação com indígenas e quilombolas alagoanos, sujeitos destas investigações, remetemos ao modo particular como a modernidade/colonialidade imprime marcas em sua existência, do passado ao presente. Por fim, apresentamos as evidências da invisibilidade destes sujeitos, suas histórias e experiências nos currículos escolares e apresentamos dois Produtos Educacionais que se propõem a participar do processo de sua (re)existência na escola e na sociedade alagoana.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Educação Intercultural. Quilombolas. Indígenas. Educação Profissional e Tecnológica.

**Abstract:** This article presents the results of two investigations carried out in the scope of the Professional Master's degree in Professional Education in Professional and Technological Education, through which we have constructed pedagogical practices and theoretical reflections articulating the conceptions of integral education and intercultural education. These investigations were based on the methodology of action research, articulated by a broad literature review. In the presentation of these experiences, we started from discussion about the dynamics and meanings of modernity/ rationality capitalist and Western to achieve the consideration of its effects on pedagogical processes and school institutions. Then, after elucidating our approach with indigenous and quilombolas alagoan, subjects of these investigations, we refer to the particular way in which modernity/coloniality imprints marks on their existence, from the past to the present. Finally, we present the evidence of the invisibility of these subjects, their histories and experiences in school curricula and present two Educational Products that proposes to participate in the process of their (re)existence in school and in Alagoas society.

**Keywords:** Integral Education. Intercultural Education. Quilombolas. Indigenous Peoples. Professional and Technological Education.

Doutora e Pós-Doutora em Sociologia pela UFSCar. Docente Permanente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal).  
Docente Colaboradora no Programa de Mestrado em Sociologia da Ufal.  
Professora PEBTT do Instituto Federal de Alagoas campus Viçosa.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1917141765879918>.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3128-3093>.  
E-mail: [beatriz.melo@ifal.edu.br](mailto:beatriz.melo@ifal.edu.br)

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Alagoas (ProfEPT/Ifal). Docente PEBTT do Instituto Federal de Alagoas, campus Santana do Ipanema. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4435537110493144>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9247-9965>.  
E-mail: [diego.alves@ifal.edu.br](mailto:diego.alves@ifal.edu.br)

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Alagoas (ProfEPT/Ifal). Jornalista do Instituto Federal de Alagoas, campus Satuba.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6857115947642328> .  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7587-3274> .  
E-mail: [adriana.freire@ifal.edu.br](mailto:adriana.freire@ifal.edu.br)

## Introdução

Do colonialismo à generalização das relações de produção capitalista assistimos à construção de uma narrativa e de um ideal de *modernidade, racionalidade e desenvolvimento* que se apresenta enquanto *episteme* de natureza a-histórica, trans-histórica, e passa a orientar princípios e sentidos que atravessam todas as instituições da sociedade *ocidental*, e sobremaneira as instituições e currículos escolares. Colocamo-nos a refletir sobre esse amplo espectro de questões a partir do contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), perguntando-nos sobre a possibilidade de construção de uma educação *integral e intercultural* a partir do trabalho desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Alagoas.

Para responder a essa pergunta, num momento primeiro recuperamos importantes elementos que, a partir da perspectiva marxista e da perspectiva decolonial, revelam os sentidos e a dinâmica própria dos mecanismos de exploração-dominação que organizam as relações de poder na sociedade ocidental. Em seguida, analisamos os efeitos destas dinâmicas sobre os processos pedagógicos e as instituições escolares. Por fim, apresentamos as respostas de tais perspectivas teóricas à nossa questão norteadora, ensaiando uma aproximação entre os conceitos de *educação integral* e *educação intercultural*, remetendo a experiências históricas e apontando potencialidades e limites.

Num segundo momento, evidenciamos o percurso que nos levou aos povos indígenas e às comunidades quilombolas de Alagoas e passamos a uma sumária referência ao modo particular como a história colonial e capitalista atinge a existência e a reprodução social destas populações tradicionais, neste território, apoiados sobretudo de ampla revisão bibliográfica de importantes pesquisadores destas temáticas. Chegamos, assim, a um quadro da presença e condições de existência destas comunidades no espaço-tempo presente.

Por fim, a partir da retomada do processo de construção e dos resultados de nossas investigações, ancoramos essa reflexão sobre o contexto escolar. Fundamentados/as nos princípios e procedimentos da *pesquisa-ação* e da *história oral*, bem como nas perspectivas teóricas da *educação integral*, *educação intercultural*, *currículo integrado* e *história vista de baixo* participamos da construção coletiva de dois Produtos Educacionais (PE) intitulados “Etnias Indígenas Alagoas” (FREIRE; MELO, 2020) e “Narrativas Quilombolas: memórias da comunidade do Alto do Tamandú-AL” (ALVES; MELO, 2021). É a partir, então, destas experiências concretas, produzidas na íntima relação entre teoria e prática, pensamento e vida concreta, que empregamos esforços e esperanças na construção de uma educação verdadeiramente emancipatória.

## Uma educação *integral e intercultural* é possível? Reflexões a partir dos processos de desumanização.

Na construção de nossas experiências pedagógicas nos surgiu, como para tantos/as outros/as que também nos inspiram, essa questão que nos parece fundamental. Responder a ela é para nós tarefa permanente, enquanto esforço analítico, crítico e autocrítico, que nos mantém conscientes dos limites e possibilidades da educação escolar e dos processos pedagógicos para além dos muros da escola. E não há modo de fazê-lo antes de reconhecer alguns elementos condicionantes dessa sociedade moderno-ocidental-racional-capitalista, que emprestam sentidos ao modo como professores/as, estudantes e a comunidade escolar sentem e pensam o mundo e a si mesmos.

Desvelar o universo de significações que se (re)constituem no/por meio das subjetividades, produzidas a partir de um conjunto interdependente e contraditório de relações, formado por economia, política, cultura, psiquismos, é esforço que parte da compreensão da íntima relação entre pensamento e vida concreta, que se nos chega inspirados mais particularmente pelo materialismo histórico e dialético (MARX, 2004) e, sobremaneira, pelos que se debruçaram sobre o estudo das relações entre cultura, dominação e produção da subjetividade, como os pós-coloniais e decoloniais (FANON, 2005). É desta bússola – que ressoa em nossa própria experiência e também em tantas outras consciências-viventes, apontando direções que parecem

já percorridas, como *deja-vu* – que alcançamos um *processo*, reconhecemos um *contexto*, e avistamos um *horizonte* de partida.

Os elementos destes *processos* e deste *contexto* estão emaranhados em uma trama difícil de desenredar, e que adquire formas e expressões diferentes em cada espaço-tempo. Dados os limites desta comunicação, propomo-nos a puxar apenas dois fios centrais nesta trama – a expansão e dinâmicas recentes do capitalismo e o colonialismo/colonialidade – tratando de alguns de seus efeitos sobre os explorados/colonizados, e também sobre a escola e os processos pedagógicos.

Num primeiro movimento, reconhecemos o papel decisivo da complexificação da divisão social do trabalho, da definitiva separação do trabalho dos meios de produção e da super-exploração do trabalho para produção de mais valia, que tem impulso a partir da expansão do capitalismo em sua fase industrial, como fundantes de um processo de alienação/estranhamento de múltiplos sentidos e desdobramentos: aliena os homens em relação ao processo de trabalho, aos produtos do trabalho, em relação aos outros indivíduos e mesmo em relação à sua própria condição humana (MARX, 2004). Já não se sabe de onde vem as roupas, comidas e serviços que dão dinâmica à vida cotidiana; desconhece-se os sentidos e intenções por detrás de regulamentos e políticas; naturaliza-se e reproduz-se a coisificação do homem, da relação entre os homens e destes com a natureza.

No processo de expansão destas relações, a subsunção do trabalho ao capital é continuamente reconstituída em suas formas a fim de superar as resistências também sempre recriadas pelo elemento vivo que é a força de trabalho. A cada resistência, uma nova estratégia é tecida para a reconstituição das bases da acumulação capitalista. Da linha de produção do fordismo aos complexos mecanismos técnicos e organizacionais do toyotismo (HARVEY, 1992), vimos desenvolver-se nos trabalhadores “variáveis psicológicas” indispensáveis à hegemonia do capital, produzindo uma “inserção engajada do trabalho assalariado na produção do capital”, “exigindo, mais do que nunca, a captura integral da subjetividade” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 345).

Uma das sensações que pairam no ar nesse contexto, ou, em outras palavras, a aparência que ele exhibe, é a do progresso, da modernidade, e do esclarecimento, que são efeitos de um tipo específico de racionalização, do progresso técnico e do aumento da escolarização, que é desdobramento das próprias demandas do capital cada mais tecnificado e flexibilizado. Outra sensação, mais fulcral para uma maioria cada vez mais crescente, é a da penumbra, com o aumento do trabalho precarizado, informal, da terceirização, tantas vezes encobertos pela ideologia do empreendedorismo e pela transferência das responsabilidades em torno das possibilidades e formas de inserção no mundo do trabalho para o próprio trabalhador, que deve continuamente qualificar-se, colaborar, engajar-se (ANTUNES; ALVES, 2004;) Esses processos alcançam, em intensidade e formas variadas, homens e mulheres, jovens e velhos, negros e brancos, nativos e migrantes.

Além de fragmentar as consciências individuais e obstar a consciência social, fragiliza também os elos que ligam os indivíduos entre si em diferentes coletividades (comunidades, povos, aldeias, organizações da sociedade civil). Fragmentou e fragmenta quando se apropria de terras comuns, criminaliza a vagabundagem, o/a imigrante, as práticas de cura e cuidado comunitários, individualiza o trabalho, coopta organizações da sociedade civil, bem como suas preocupações sociais, ambientais, políticas, capitalizando recursos naturais e humanos. Alguns estudos que remetem à “transição” do feudalismo ao capitalismo, como o recente trabalho de Silva Federici (2017), dão conta de apontar diversas destas estratégias de desmobilização das potências da organização comunitária.

Podemos dizer, desse modo, que o capitalismo, enquanto generalização ampliada da lógica mercantil sobre as relações sociais e subjetividades, instrumentalizada pelo Estado, com seus regulamentos e seus exércitos, é um importante responsável pela promoção da desumanização ao fragilizar dois mecanismos de humanização fundamentais: a capacidade criativa, inventiva, e as estratégias organizativas, de sociabilidade. O homem cindido é produto e reproduzidor, assim, de um mundo também compartimentado: trabalho/lazer, trabalho intelectual/trabalho manual, vida pública/vida privada (ANTUNES; ALVES, 2004).

Todavia, uma dimensão também fundamental deste processo nos permite desvelar outros elementos da trama exploração-dominação, cujo debate adquire força sobretudo a partir nos anos 60, depois das primeiras obras de Franz Fanon, e da Conferência de Bandung de 1955: a lógica colonial (MIGNOLO, 2017). É verdade que antes disso, importantes teóricos/as marxistas como Rosa Luxemburgo (1988), e outros mais tarde, em torno dos anos 60, debruçaram-se sobre a natureza das relações de dependência entre antigas metrópoles e suas ex-colônias, como Rui Mauro Marini e, mais tarde, criticamente, Francisco de Oliveira (2003). Trataram a questão a partir de uma perspectiva que é para nós fundamental, qual seja, da dinâmica de reprodução do capital e das relações entre classes e frações de classe. E impulsionaram estudos que passam a se debruçar sobre outros sentidos da dominação colonial, sobretudo por meio dos trabalhos de Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein (FAUSTINO, 2016).

A perspectiva póscolonial e decolonial examina, assim, o fato de que a expansão das relações mercantis, e depois, capitalistas de produção, através das Grandes Navegações, foi também a expansão do poder de “una reducida minoría europea de la especie, y ante todo, de sus clases dominantes” (QUIJANO, 1992, p. 11). O colonialismo, enquanto um “sistema de dominación política formal de unas sociedades sobre otras”, por sua vez, deu impulso a uma sorte de discriminações sociais “codificadas como ‘raciales’, étnicas, ‘antropológicas’ o ‘nacionales’, según los momentos, los agentes y la poblaciones implicadas” (QUIJANO, 1992, p. 11-12). Nesta gramática, os colonos apresentam-se como legítimos senhores do mundo colonizado, e o fazem mobilizando uma diversidade de estratégias já largamente conhecidas: de um lado, a força, violência, poderio militar, expropriação, sedução de seus aparatos tecnológicos, mediação e manipulação de conflitos locais (LUXEMBURGO, 1988); de outro a repressão das identidades originais e admissão de uma identidade negativa comum (índios ou negros), a proibição de objetivar suas experiências subjetivas em símbolos culturais, de estabelecer relações com o sagrado a seu modo, (QUIJANO, 1998). Nas palavras de Franz Fanon (2005, p. 57-58)

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente, isto é, com seus policiais e guardas, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. [...] O indígena é declarado impermeável à ética. Ausência de valores, e também negação de valores. Ele é, ousamos dizer, o inimigo dos valores. Nesse sentido, é o mal absoluto.

O fim do colonialismo político não representou, todavia, o fim da estrutura de dominação colonial. O imaginário não se descoloniza por decreto. O modo de pensar, de falar, de produzir do colono estava já estabelecido como norma, internalizado nos mestiços e transformado em aspiração de muitos colonizados. Europeizar-se, embranquecer-se, era também ascender socialmente. Por outro lado, como adverte Aníbal Quijano (1998) a colonização é descontínua e irregular, tem avanços e retrocessos. Assim, tanto a imitação como as constantes subversões dos símbolos do colono pela colonizado apresentam-se como estratégias de resistência, que em certos contextos podem impulsionar processos que ele chama de reoriginalização. Esses processos tomam formas particulares em diferentes partes do mundo, e é imprescindível que as reconheçamos em nossas análises.

A reprodução da dominação colonial fora e para além do colonialismo, chamada então de colonialidade (QUIJANO, 1992), retroalimentou-se da indissociável relação com o ideal de modernidade/racionalidade que também reveste de legitimidade a expansão do capitalismo. Neste paradigma, o conhecimento é construído a partir da necessária cisão entre sujeito e objeto, e na percepção de um sujeito isolado e capaz de construir a si mesmo por meio do exercício da razão. E a totalidade adquire aparência de homogeneidade, apenas sustentada pela “expulsão” ou invisibilização do “outro”, afastando-se da noção de totalidade enquanto união do diverso e do contraditório, tal como aparece nas cosmologias fora do Ocidente (QUIJANO, 1992, 1998).

Em consequência, o colonialismo/colonialidade são elementos determinantes da com-

posição da profunda desumanização que persiste na sociedade hodierna, ao negar a intersubjetividade inerente a todo processo de conhecimento e reproduzir a relação sujeito-objeto entre dominantes e dominados, entre sujeito e objeto do conhecimento. E, ainda, ao empurrar o “outro” ao “submundo” da não-humano, do indesejado, imperfeito, inadequado.

A partir de então, perguntamo-nos sobre os efeitos desta estrutura de exploração-dominação multifacetada na escola e nos processos educativos. Por um lado, a educação escolar, organizada pelo mesmo Estado que promoveu a ocidentalização/racionalização do mundo, é convocada a responder às necessidades do capital nas suas diferentes fases de expansão e crise, e passa a cumprir, assim, dois papéis fundamentais: a formação técnica e a conformação ético-política para o trabalho/vida em sociedade (MESZAROS, 2005). Na obra *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*, Lúcia Neves e Marcela Pronko (2008), também sob o pano de fundo das teorias da dependência, percorrem a história do Brasil dos anos 30 ao início do século XXI, para apontar, por um lado, para a posição subordinada do Brasil no “mercado do conhecimento”, limitado em sua capacidade de produção de inovações e tecnologia, e, por outro lado, da posição subordinada da escola em relação aos múltiplos requerimentos do capital.

Por outro, a colonialidade invade as escolas, os materiais didáticos, para completar o processo de repressão das identidades originais e perpetuar seu sistema de classificação. O eurocentrismo permanece nas narrativas que privilegiam a “conquista”, o “descobrimto”, na invisibilização e subalternização de epistemes, na resistência de gestores/as e docentes em relação à incorporação pela escola de conhecimentos e cosmovisões não-hegemônicas, no distanciamento em relação aos espaços pedagógicos não formais, na própria ordenação do espaço escolar, herdeira da educação jesuíta (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; WALSH, 2015). No caso brasileiro (como em tantas outras realidades nacionais), o racismo estrutural perpetuado pelo mito da democracia racial são heranças inegáveis da colonialidade, que ressoam nas mentalidades e nos mais diversos contextos escolares.

O processo apresentado aqui bastante sumariamente – e por isso mesmo constituído de diversas imprecisões que podem ser sanadas pelo/a leitor/a a partir do contato com as obras supracitadas, e que também esperamos aprofundar em outro momento – nos é suficiente, todavia, para passar a outro debate: os horizontes de possibilidades que se nos apresenta a partir daí. Retornamos, então, à pergunta com que inauguramos esta reflexão: é possível uma educação integral e intercultural nos contextos permeados por estes processos?

Uma análise cuidadosa de diferentes contextos nacionais revela-nos, por um lado, que educação escolar não é somente determinada pelo capital, mas é também demanda das classes trabalhadoras no processo de expansão do ideal democrático e emancipatório. Nesse sentido, a ampliação da escolarização, ao tempo em que responde às necessidades do capital, amplia também as possibilidades de acesso ao conhecimento às classes trabalhadoras (NEVES; PRONKO, 2008; MESZAROS, 2005).

Assim, a partir da década de 60, as noções de educação popular, educação cidadã e educação integral passam a disputar espaço com a de educação para o mercado, recuperando um debate cujas origens remontam à Paidea Grega, atravessam o período das revoluções liberais, e então associam-se, na vertente marxista, aos trabalhos de Karl Marx, Antonio Gramsci, e do contemporâneo Paulo Freire. O conceito de educação integral – que não se deve confundir com educação em tempo integral - com o qual dialogamos mais diretamente no contexto da EPT, teve sua formulação amadurecida por intelectuais orgânicos marxistas (GADOTTI, 2009; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) a partir de três importantes conjuntos de inspirações: por um lado, os conceitos de politecnicidade e omnilateralidade, presente em diversos escritos de Karl Marx (MARX; ENGELS, 2011); por outro, a educação unitária e a noção de trabalho como princípio educativo, teorizados por Antonio Gramsci (2001); por fim, também no diálogo com a educação popular e emancipadora de Paulo Freire (2014).

Dessa construção surge, entre outros processos, a instituição do que passou a se chamar de modalidade educação integrada, com a fundação no ano de 2008 dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições de ensino verticalizadas, onde os estudantes podem transcorrer uma longa trajetória escolar do Ensino Médio até a Pós-Graduação,



recebendo formação técnica aliada à ampla formação humana (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Ademais, impulsiona experiências de educação contextualizada institucionalizadas, como a Educação do Campo, e experiências pedagógicas em espaços não-formais articulados por importantes movimentos sociais, como o Movimento Sem Terra (CALDART, 2009).

Essa educação, que seria um caminho de superação da alienação e desumanização produzidas, tem o sentido de uma educação humanística e formativa, de formação humana integral, que se apresenta como etapa de superação da alienação/estranhamento, e que considera, para isso, múltiplas dimensões formativas: do corpo, da subjetividade, do conhecimento técnico e científico, das potencialidades e conhecimento filosóficos, humanísticos, éticos e políticos. Para a corrente marxista, a educação integral não encontra condições de plena realização na sociedade capitalista, todavia é travessia necessária para a construção da completa emancipação humana (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; MESZAROS, 2005).

Das teorias decoloniais surgem também férteis debates pedagógicos. Catherine Walsh (2014) – que participa do grupo Modernidade/Colonialidade conduzido por Wallerstein e constituído também por outro autor aqui mencionado, Aníbal Quijano – reúne diversas experiências na coletânea *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, com o fim de considerar as implicações de “pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente” (p. 31). Essa corrente, aproxima-se da educação integral de base marxista sobretudo com o diálogo estreito também estabelecido com Paulo Freire, mas de um Paulo Freire mais próximo de Franz Fanon em *Pedagogia da Esperança* (1992).

Os trabalhos de Walsh (2014, 2015) apontam para uma perspectiva pedagógica não estritamente escolar, mas política, enraizada nos espaços comuns (tal como em Paulo Freire) e comprometida com a (re)existência das experiências do colonizado a partir do trabalho com a memória coletiva e do processo de sociogênese. Para a autora, a memória coletiva é o espaço que tece a trama entre o pedagógico e decolonial (WALSH, 2014, p. 26), na medida em que é um “registro duradero que significa, alimenta, edifica y sostiene la pertenencia, la existencia y la continuidad del presente con el pasado” (WALSH; SALAZAR, 2015, p. 84). A partir dela é possível (des)aprender o colonial, como parte do processo de descolonização, e construir uma sociogênese que num primeiro momento torne visível, nomeável e compreensível as estruturas coloniais e seus efeitos, para então caminhar em direção à sua superação psíquica e estrutural (FANON, 2009, apud WALSH, 2014). Nesse processo, o uso do termo decolonial, ao invés de descolonial, adquire o sentido não apenas de desfazer, reverter, mas de “posturas, posicionamentos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir” (WALSH, 2014, p. 25).

Algumas experiências notáveis de práticas pedagógicas decoloniais podem ser reconhecidas na constituição da *Pluriversidad Amawtay Wasi*, no Equador (KRAINER; AGUIRRE; GUERRA; MEISER, 2017), do *Fondo Documental Afro-Andino*, em Quito (WALSH, SALASAR, 2015), da metodologia *investigação-ação-participativa – IAP* (1999) e mesmo na instituição, no Brasil, lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículos oficiais (2003), que oferecem uma legitimidade racional-legal à práticas pedagógicas tais como as que apresentaremos a seguir<sup>1</sup>.

Desse modo, tendo apresentado nossas inspirações teóricas e exercitado a sistematização de um primeiro diálogo conceitual entre marxistas e decoloniais no âmbito da EPT, passamos a nossas experiências pedagógicas. Nas próximas sessões, diversos elementos tanto da dinâmica de exploração-dominância de classe e raça/etnia quanto dos processos de emancipação e reorganização de quilombolas e indígenas, reaparecerão, atualizados, contextualizados e em diálogo com outras referências teóricas.

## **Povos indígenas e comunidades quilombolas em Alagoas: um breve reconhecimento, da dominação colonial às lutas por (re)existência.**

Chegamos aos povos indígenas e comunidades quilombolas a partir do ingresso de Adri-

<sup>1</sup> Apesar dos desafios em implementar a lei nas escolas, diversos esforços têm sido produzidos. A título de exemplo, mencionamos: CUSTÓDIO, RIOS, 2017; SOUSA, SANTOS, BANDEIRA, 2020.

ana Cirqueira Freire (em 2018) e de Diego dos Santos Alves (em 2019) no Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (em rede) no Instituto Federal de Alagoas. Apresentados ao desafio da construção de um Produto Educacional dirigido ao aperfeiçoamento dos espaços educativos que envolvem a EPT, ambos retiraram de suas memórias e suas experiências impulsos bastante genuínos que emprestaram significado e sentido à produção que então se inicia. Adriana, servidora técnica jornalista do campus Satuba/IFAL, descendente da etnia Pankararu do Pernambuco e dos Katokkin de Alagoas, contrafeita com a invisibilidade de seu povo e seus parentes na contemporaneidade, e especialmente em seu contexto de trabalho, as escolas, decidiu por produzir um material introdutório que pudesse reparar parte do problema, ao tempo em que se constituiu, também para ela, em momento importante de (re)conhecimento de si. Diego, por outro lado, historiador recém-docente comprometido com a perspectiva da história vista de baixo, cresceu incomodado com uma cena que presenciava desde a infância, em rota que era caminho frequente nas andanças pelo sertão alagoano, entre Poço das Trincheiras e Santana do Ipanema: o pauperismo e preconceito vivenciados pela comunidade quilombola Alto do Tamanduá. Decide aproximar-se um pouco mais, conhecer a história da comunidade, e dar visibilidade ao vínculo entre os processos de resistência de ontem e de hoje.

Essa jornada para dentro de si e do outro começou com um reconhecimento da história de exploração-dominação contra os povos indígenas e os africanos escravizados, marcados na história, na cultura, na política, na economia e nas consciências-viventes deste estado-nação chamado Brasil. Apresentamos, então, também bastante sumariamente, alguns elementos importantes dessa história.

Não existe uma estimativa segura sobre a população indígena existente no Brasil quando da invasão portuguesa. Ribeiro (2006) aponta que, em 1500, existiam cerca de 5,5 milhões de indígenas e, em um período de um século, 1 milhão de deles foram dizimados pelos invasores por perseguições, escravização e doenças. Metade dos quatro milhões restantes foram mortos no século seguinte (RIBEIRO, 2006). Essa diminuição seguiu ano após ano, chegando ao menor número de indígenas registrado no país em 1957: 70 mil indivíduos, de acordo com informações disponíveis no site da Funai.

Também os escravizados, além de traficados, expropriados de sua terra, de sua comunidade e de sua cultura, padeciam também de uma curta vida, dizimada na travessia do Atlântico, ou já em terras americanas pelo desgaste físico e doenças, e foram também duramente perseguidos quando aquilombados em busca de sua liberdade. Nesse processo, que pôs em relevo o caráter racial do capitalismo, recordando Robinson (2018), o território alagoano, vinculado a Pernambuco até 1817, foi palco de sangrentos episódios que constituem parte dessa história. Sabe-se hoje que o Brasil recebeu em torno de 5,5 milhões de africanos escravizados, cerca de metade dos 11 milhões de africanos desembarcados na América (MARIUZZO, 2011).

Apesar de subalternizados, diversos processos de resistência foram mobilizados tanto por indígenas como por africanos escravizados. Os índios, assim identificados pela perspectiva europeia, eram percebidos tal qual a natureza e os animais, e como eles, deveriam ser domesticados. E, invisibilizados pela historiografia tradicional de maneira consistente, historicamente foram “[...] relegados à condição de vítimas passivas dos processos de conquista e colonização, seu destino inexorável era desaparecer à medida que a sociedade envolvente se expandia” (ALMEIDA, 2010, p. 168). Acuados pela violência e pelo preconceito, perseguidos e desterritorializados, muitos povos reprimiram a manifestação e o auto-reconhecimento de sua identidade étnica. Todavia, no final do século XX, impulsionados pelo movimento indigenista e pelas conquistas sociais instituídas pela Constituição de 1988, os povos indígenas protagonizaram uma fase de reivindicações e algumas conquistas, como o início das demarcações de terras de algumas etnias, como os Kariri-Xocó e dos Xukuru-Kariri em Alagoas. Esses fatores contribuíram para a emergência, ou etnogênese, de outras etnias e fortaleceram a luta pela retomada de suas identidades étnicas e de seus territórios ancestrais.

Quanto aos africanos escravizados, desde as mais antigas crônicas e memórias do período colonial, há menções a diversas estratégias de resistências, desde o diálogo e a negociação até à hostilidade (CASTILHO, 2018). E dentre as mais radicais e emblemáticas estratégias de resistências africanas estão a organização de comunidades de fugitivos, os quilombos

(MARQUES, 2020). Não se sabe ao certo quantos foram os quilombos e os aquilombados, e supõem-se que as estimativas oficiais superestimem esse número para “cantar suas vitórias”, mas apenas em Palmares foram certamente “centenas e até milhares de pessoas” (REIS, 1996). O Quilombo dos Palmares, o mais emblemático do período colonial brasileiro, foi destruído em 1694, após seguidas expedições portuguesas. Todavia tornou-se semente e impulsionou diversas comunidades de resistência a nível local e nacional, representando um ponto de inflexão na escalada escravista brasileira e contribuindo para o término “oficial” da escravidão, em 1888.

Apesar da promessa de liberdade e emancipação negras, os cenários desenhados no pós-abolição reforçaram a exclusão, a discriminação e o silenciamento aos povos afro-brasileiros e africanos. Defrontados com a manutenção de um cenário de negação de direitos básicos, recriam e reelaboram suas experiências históricas, sociais e culturais, buscando nas memórias dos enfrentamentos quilombolas o conteúdo de suas re-existências. Destas memórias, surgem no pós-abolição as comunidades remanescentes quilombolas, ligadas às comunidades de fugitivos organizadas no decorrer do mais extenso processo de escravidão dos trópicos e que perduraram nos primeiros momentos pós-abolição. Nesses espaços de re-existências, conforme lembram Soares, Oliveira e Pinheiro (2019), remanescem um modo de vida singular, uma história vinculada à luta pela liberdade e uma organização sócio-cultural específica, que revisitam o passado para reconstruí-lo, produzindo novas experiências coletivas.

Produto, desse modo, das lutas indigenistas e das comunidades remanescentes quilombolas, e dos processos de reoriginalização dos ex-colonizados, alguns direitos fundamentais lhes são garantidos, ao menos nas letras da lei, como a posse de suas terras e o reconhecimento de sua cultura material e imaterial. E, a partir de então, muitas comunidades passam a ter sua identidade coletiva legitimada, reconhecida institucionalmente, e tantas outras constroem processos coletivos de reorganização, nos termos de Aníbal Quijano (1998).

No início da década de 1990 eram reconhecidos seis (06) povos indígenas no estado alagoano: Kariri-Xokó, Xucuru-Kariri, Wassu-Cocal, Tingui-Botó, Karapotó e Jiripancó. Atualmente, de acordo com Censo IBGE-2010, existem em Alagoas onze (11) etnias indígenas: Aconã, Jiripankó, Kalankó, Karapotó, Kariri-Xocó, Karuazu, Katokinn, Koiupanká, Tingui-Botó, Xukuru-Kariri e Wassu-Cocal. Há ainda um grupo da etnia Pankararu (etnia pernambucana) no município de Delmiro Gouveia. E a população autodeclarada indígena alagoana é de 14.509 indivíduos, distribuídos em todos os municípios do estado, dos quais 4.486 habitam nas terras indígenas e 10.023 fora dessas terras.

Quanto aos quilombolas, em Alagoas remanescem 68 comunidades, perfazendo um total de 6.889 famílias, de acordo com dados do Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas, o Iteral. Nos territórios onde se erigiu o gigantesco Quilombo do Palmares, o processo de certificação iniciou-se somente em 2005, 17 anos após a promulgação da Constituição Cidadã. Ainda assim, segundo a Fundação Cultural Palmares, dentre as 27 unidades federativas brasileiras, o estado é o 9º com maior número de comunidades certificadas. Em se tratando de Nordeste, Alagoas sobe quatro posições no ranking, ocupando a 5ª posição, atrás somente dos estados da Bahia, Maranhão, Pernambuco e Piauí, regiões com áreas geográficas consideravelmente maiores.

Apesar do reconhecimento de sua cultura material e imaterial, e sua identidade coletiva, pouco se avançou na desapropriação das terras destes povos e comunidades. Em Alagoas há apenas 1 território indígena demarcado, e parcialmente: a terra Wassu-Cocal, no município de Joaquim Gomes, que teve uma porção das terras reivindicadas regularizada antes mesmo de 1988. Desde o governo Bolsonaro, todos os processos estão paralisados, e tramita no Supremo Tribunal Federal o julgamento de caso que pode mudar o marco temporal para as demarcações, estabelecendo como potenciais objetos deste tipo de processo apenas as terras ocupadas antes da Constituição de 1988. Quanto às terras quilombolas, segundo dados do INCRA, há apenas 1 território quilombola demarcado, a comunidade de Tabacaria, em Palmeira dos Índios-AL. Desde que a atribuição de demarcação de terras indígenas e quilombolas foi transferida, respectivamente, da FUNAI e INCRA, para o Ministério da Agricultura, todos os processos estão paralisados.



## **Dos silêncios no currículo escolar à construção coletiva de dois Produtos Educacionais para o Ensino Médio**

Reconhecidas algumas das dinâmicas e reflexos da expansão das relações capitalistas de produção, do colonialismo/colonialidade sobre o passado e o presente de índios e quilombolas em Alagoas, perguntamo-nos sobre os efeitos deste processo na escola. Todavia tenham sido dados passos importantes do ponto de vista institucional para o reconhecimento das histórias e culturas africanas e indígenas no currículo escolar com a lei 10.639/2003, seu complemento dado pela lei 11.645/2008, e o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam práticas educativas relacionadas (GOMES, 2012; MOREIRA, 2007; SILVA, 2010), perguntamo-nos se tem chegado às escolas, às bibliotecas e às salas de aula material e reflexões que permitem o tratamento destas questões. Se, como preconiza a LDB de 1996, aos docentes e estudantes tem sido dadas condições de reconhecer o contexto local/regional no qual estão inseridos, incluindo nele as comunidades quilombolas e indígenas do entorno. Como estudantes e docentes percebem esses grupos étnicos, suas expressões culturais e suas condições de existência? Abandonamos nossas hipóteses para escutar os sujeitos de nossa investigação, que, numa dimensão mais imediata, são os próprios estudantes e docentes da EPT para os quais os PE foram produzidos.

Estas questões foram, então, orientadoras da primeira etapa destas investigações fundamentadas nos princípios da pesquisa-ação participativa (FALS-BORDA, 1999; THIOLENT, 1986; TRIPP, 2019): a etapa diagnóstica. Compreendemos que esta ferramenta metodológica é coerente com a perspectiva emancipatória própria das vertentes marxistas, e também com a perspectiva decolonial, com as quais estabelecemos diálogo estreito. Essa prática de pesquisa foi ainda, orientada, por uma compreensão crítica do currículo enquanto arenas de disputas por poder (ARROYO, 2011) e por um compromisso com a construção de experiências pedagógicas que dêem voz aos subalternos e invisibilizados (DOMINGUES; GOMES, 2013) a partir do acesso à história da gente comum (THOMPSON, 1998) e da recuperação da memória coletiva de comunidades em processo de (re)existência (WALSH, 2014).

Os resultados da etapa diagnóstica da pesquisa-ação, coletados através de perguntas sistematizadas em formulários e entrevistas semi-dirigidas, revelaram os silenciamentos produzidos no contexto escolar. Adriana ouviu 10 docentes de diferentes disciplinas do campus Satuba, 2 pedagogas e 18 estudantes do Ensino Médio Integrado do campus Satuba. Diego ouviu 30 estudantes do Ensino Médio Integrado do campus Santana do Ipanema e 30 docentes de História de todo o IFAL.

Desse universo, na investigação sobre os indígenas, embora 90% dos docentes tenha concordado que o tratamento da questão contribui para a compreensão das formas de realização do trabalho contemporâneo e que há intersecções evidentes de suas disciplinas com a temática indígena (de acordo com 60% dos docentes), afirmam, por outro lado, que não se sentem suficientemente preparados para discutir a temática em sala de aula e que os livros didáticos não abordam, ou abordam de maneira insuficiente, a história e cultura indígena. As pedagogas do campus confirmaram que o IFAL nunca ofertou curso de formação continuada sobre a temática.

Na investigação sobre os quilombolas, 50% dos docentes e 54% dos discentes afirmam que os livros didáticos a que tem acesso não consideram os povos de matrizes africanas como atores importantes da história. E tanto para discentes como para docentes, os temas mais frequentemente associados aos grupos afro-brasileiros os remete diretamente à escravidão e suas consequências disruptivas e excludentes (desigualdade social, racismo, pobreza, marginalidade, etc.), limitam-se ao debate dos efeitos da exploração-dominação, e em menor medida aos processos de resistência e valorização cultural. Parte importante dos docentes (68%) discordam total ou 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, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Essas e outras respostas coletas nos diagnósticos corroboram com resultados de outras pesquisas. O trabalho de Alves e Melo (2020) mostram que as escolas não têm recebido livros

sobre a temática quilombola para suas bibliotecas. E que nos livros nos Programa Nacional do Livro Didático “os povos indígenas não são suficientemente apresentados e retratados nas obras, tampouco as questões mais relevantes sobre essas temáticas são contextualizadas e aprofundadas» (CARMO; NASCIMENTO, 2015, p. 19). Desse modo, o tratamento da questão indígena e quilombola nestes livros tende a reproduzir a perspectiva colonizadora, com imagens estereotipadas, descontextualizadas e que obstam uma compreensão dos dilemas reais e resistências do passado e do presente (GANDRA; NOBRE, 2014).

Entendemos, então, a partir daqueles diagnósticos, que os materiais que nos propomos a produzir poderiam efetivamente contribuir para uma educação integral e intercultural, na medida em que proporcionam novas interações entre estudantes, professores e os contextos em que estão inseridos, desvelando sujeitos silenciados e relevando resistências. Cabe apontar que esse processo teve também impulso importante da aprovação, em dezembro de 2018, da implantação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas em todos os campi do Instituto Federal de Alagoas.

No processo de construção de seu produto educacional, desenvolvido na forma de um livro digital intitulado “Etnias Indígenas Alagoanas” (FREIRE; MELO, 2020), Adriana elegera uma estratégia de produção familiar às rotinas a que estava acostumada no trabalho jornalístico no campus Satuba, optando por dar visibilidade a alguns resultados de relevantes pesquisas acadêmicas já produzidas no estado de Alagoas, aliadas a registros fotográficos produzidos por ela mesma da aldeia onde vivem seus parentes katokkin, fotografias cedidas por outros jornalistas e pesquisadores engajados, e recorrendo também à leitura crítica de obras de arte e documentos históricos do período colonial. Desse modo, todavia não tenha contado com a participação direta de outros/as indígenas na gestação direta do produto educacional, Adriana contou com a participação deles tanto por meio das vozes e significados (re)produzidos e sistematizados por outros pesquisadores/as de modo bastante qualificado e engajado, como por meio da vozes indígenas em processo de (re)existência nela própria, que com ela acessaram e selecionaram elementos destes materiais que ecoaram em sua memória social e percepção de mundo.

**Fotos 1.** Praiás, os espíritos dos ancestrais, que são vestidos pelo moços, jovens do sexo masculino que guardam a tradição. Aldeia Katokkin, Alagoas



**Fonte:** Freire (2019).

O conteúdo do livro didático começa por uma apresentação histórica da presença indígena quando da colonização, passa pelos debates sobre as relações estabelecidas entre eles e os colonizadores (incluindo alguns episódios de sangrentas batalhas), pela violência da expropriação e dispersão indígena, e chega até o processo de “ressurgimento étnico” impulsionado pelos direitos garantidos na Constituição de 1988. Num segundo momento, apresenta um qua-

dro atual da presença indígena em Alagoas, apontando para suas condições de reprodução social, considerando o acesso à terra, ao trabalho e à educação formal. Por fim, compila algumas informações importantes sobre a cultura indígena em Alagoas, apontando para a linguagem, a religião e a organização política. Todo esse material ganha vida com as fotografias e ilustrações, e é complementado com a indicação, ao final, de um vasto material de apoio. Pela diversidade de fontes de que Adriana se valeu, o livro é indicado tanto para um trabalho multidisciplinar, como para sua utilização no âmbito das disciplinas de Artes, História, Língua Portuguesa e Sociologia.

O trabalho de Diego, por outro lado, foi construído por meio da associação entre o método da pesquisa-ação e a metodologia da história oral (THOMPSON, 1992; FERREIRA; AMADO, 2006; MATTOS; SENNA, 2011), através da qual reconheceu e deu visibilidade à memória coletiva da luta e da resistência quilombola na comunidade do Alto da Tamanduá através de uma produção audiovisual, à qual estava também familiarizado em sua antiga rotina de trabalho técnico na administração das redes sociais do campus do IFAL Santana. Desse modo, realizou trabalho de campo na comunidade, demorando-se na escuta e registro de histórias, memórias e narrativas sobretudo dos/as próprios/as quilombolas, mas também de outros sujeitos que mediarão o processo de reconhecimento da comunidade pela Fundação Cultural Palmares, bem como de importantes pesquisadores engajados da temática.

Através desta estratégia, Diego construiu o vídeo educativo intitulado “Narrativas Quilombolas: memórias da comunidade do Alto do Tamanduá-AL”, com duração de 33 minutos, a partir das trajetórias de vida de cinco moradores/as, entrecruzadas com apontamentos de pesquisadores/as e de uma figura política que atuou na mediação do processo de certificação da comunidade. A narrativa se organiza em sete blocos, que partem das trajetórias de vida, passam pelas memórias da escravidão, reconstróem as origens, vivências e o processo de certificação da comunidade, atravessam o debate da cultura por meio da menção a elementos da religiosidade, e alcançam reflexões sobre a identidade quilombola, o ser quilombola e suas demandas no tempo presente.

Por meio das vozes, das memórias e reflexões reafirma-se, por um lado, o peso de um passado de escravidão e de um presente de racismo estrutural sobre as populações descendentes de africanos no Brasil no pós-abolição. Apontam, ainda, para o desconhecimento de alguns sobre os significados do termo quilombola e para a evidente colonialidade da cultura presente na generalizada adesão às religiões cristãs e distanciamento em relação a práticas culturais afro-brasileiras. Por outro, a memória coletiva preservada nas palavras dos mais velhos, Seu Cícero e Seu Agenor, remetem a memórias herdadas sobre as condições degradantes do trabalho escravo, a lembranças da manifestação cultural conhecida por Quilombo, que surge em meados do século XVIII e rememora diferentes momentos da Guerra dos Palmares, e a uma origem comum na figura de um escravo fugitivo da Serra da Barriga, onde localizava-se o Quilombo dos Palmares, que escapou do mais sangrento genocídio negro da história do Brasil alcançando o Povoado Jorge, nas imediações. Nas palavras de seu Agenor: “um escravo véio correu de lá pra aqui pro Jorge. Foi. Dali fez um rancho lá e dali gerou essa família daqui todinha. Foi desses quilombos que veio de lá”. Fica evidente, por fim, o papel de pesquisadores/as, professores/as e políticos críticos e engajados no impulso à ressignificação da história e da memória social da comunidade, fazendo emergir um sentido de orgulho em relação a história de resistência de seus ascendentes, à sua cor, à história da constituição da comunidade, num processo de reoriginalização que está em processo e de que este vídeo educativo passa a fazer parte.



**Fotos 2.** Seu Agenor, quilombola da Comunidade do Alto do Tamanduá



**Fonte:** Imagem retirada do vídeo educativo produzido por Diego dos Santos Alves.

**Foto 3.** Vista aérea da comunidade do Alto do Tamanduá



**Fonte:** Imagem retirada do vídeo educativo produzido por Diego dos Santos Alves (2020)

Tanto o livro didático como o vídeo educativo passaram por um amplo processo de avaliação, envolvendo docentes, estudantes e também membros das comunidades retratadas. A partir de tais avaliações, foram feitas modificações e ajustes no material original, concluindo o ciclo da pesquisa-ação de cunho participante.

## Considerações Finais

Afinal, uma educação integral e intercultural é possível numa sociedade onde os processos desumanizadores próprios da alienação e colonialidade são condicionantes ainda tão fundamentais para a reprodução social do poder e da dominação? É possível educar para o trabalho, para o mercado, e, ao mesmo tempo para a inclusão, a consciência crítica e a emancipação humana?

Neste artigo, intentamos demonstrar que as histórias e memórias de resistência do passado e os conflitos e disputas contemporâneos em torno da ampliação de direitos e inclusão de marginalizados e subalternizados, têm promovido múltiplos processos de resistência, (re)existência, reoriginalização, ressurgimento. E que tais experiência de luta são intrinsecamente pedagógicas, formativas em si mesmas, na medida em que relevam sentidos às relações e processos históricos, denunciam as violências praticadas em nome do ideal da modernidade e da racionalidade, e apresentam o conteúdo iminente político de todo conhecimento, tal como insistentemente dito por Paulo Freire.

Todavia, estas experiências chegam às escolas lentamente, timidamente, e ainda sofrem resistência em diversos contextos, como pudemos demonstrar. Diante desse cenário, das rupturas intergeracionais que a dinâmica moderna produz (incluindo nela a instituição escolar) entre os jovens e os portadores da memória coletiva (WALSH, 2015), do crescimento do pensamento conservador nos dias atuais, da crescente polarização política que se produz a partir daí, bem como dos efeitos das diferentes dimensões da alienação, que têm enfraquecido os elos e distanciado os jovens dos ambientes de reflexão e luta política emancipatória, como associações comunitárias, movimentos sociais, partidos políticos e organizações de classe, partilhados da esperança de que a escola possa participar de um amplo processo de transformação societários, povoando a escola e o currículo das histórias e memórias de resistência, como estas que apresentamos nos produtos educacionais sistematizados por Diego e Adriana, e por tantas outras vozes que ainda precisam ser ouvidas.

## Referências

- ALMEIDA, M. R. C. de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ALVES, D. dos S. **História, memória e imagem quilombola: o vídeo educativo como recurso didático no currículo do Ensino Médio Integrado**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id\\_trabalho=10386278](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=10386278) Acesso em: 21 maio 2019.
- ALVES, D. dos S.; MELO, B. M. 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, dez. 2020.
- ALVES, D. dos S.; MELO, B. M. de. **Narrativas Quilombolas**: memórias da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá-AL. Maceió: Edição Própria, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586865> Acesso em: 21 maio 2019.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, mai-agosto 2004, p. 335-351.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009.



CARMO, E. F. C.; NASCIMENTO, S. C. G. O índio e o negro nos livros didáticos de sociologia adotados no PNL. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, RS, v. 7, n. 14, p. 226-245, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v7i14.265>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10601>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CASTILHO, F. F. de A. Escravidão e violência: crimes cometidos por escravizados no interior de Alagoas no final do século XIX em uma perspectiva da prática de jaguncismo. **Opsis**, Catalão, v. 18, n. 2, p. 241-253, jul./dez. 2018. DOI: 10.5216/o.v18i2.48731. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/48731>. Acesso em: 15 jul.2021.

CUSTÓDIO, M. M.; RIOS, F. W. S. IFTO, cultura e comunidades indígenas: intercâmbio para a construção de saberes. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 4, n. 4, p. 185-193, 2017.

DOMINGUES, P.; GOMES, F. dos S. História dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na Lei nº 10.639/2003. **Revista da ABNT**, Goiânia, v. 5, n. 11, p. 5-28, jul./out. 2013.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005, p. 49-113.

FALS-BORDA, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. **Revista Análisis Político**, [s.l.] n. 38, p. 73-90, sep./dic. 1999. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/an-pol/article/view/79283>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FAUSTINO, D. M. **“Por que Fanon? Por que agora?”**: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7123>. Acesso em: 12 mai. 2021.

FEDERICI, S. **O calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Edição Tadeu Breda, 2017.

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

FREIRE, A. C. **Educação Integrada e a questão indígena**: uma proposta de intervenção nos cursos de Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de Alagoas. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/573445>. Acesso em: 21 mai. 2021.

FREIRE, A. C. F.; MELO, B. M. de. **Etnias Indígenas Alagoas**. Maceió: Edição própria, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/573426>. Acesso em: 20 maio 2021

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GANDRA, E. A.; NOBRE, F. N. A temática indígena no ensino de História do Brasil: Uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008 2013).

**Revista do Lhiste** - Laboratório de Ensino de História e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 40-57, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/48309>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GOMES, N. L. Relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LUXEMBURGO, R. **A acumulação do capital**: contribuição ao estudo econômico do imperialismo. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARQUES, D. L. **Sob a “sombra” de Palmares**: escravidão e resistência no século XIX. São Paulo: e-Manuscrito, 2020.

MARIUZZO, P. Atlas do comércio transatlântico de escravos. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 63, n.1, p. 59-61, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252011000100021>.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2004.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. de. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOLO, W. **Desafios decoloniais hoje**. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v.1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF : Ministério da Educação, 2007.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. **Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 12-32, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jul 2021.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: formação para o trabalho complexo no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

- OLIVEIRA, F. **O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Revista Perú Indígena, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
- QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, cultura y conocimiento em América Latina**. Revista Ecuador Debate, Quito, n. 44, p. 227-238, ago. 1998.
- REIS, J. J. **Quilombos e revoltas escravas no Brasil**. Revista USP, São Paulo, n. 28, p. 14-39, set./out. 1996.
- RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ROBINSON, C. **Capitalismo Racial: El Carácter no objetivo del desarrollo capitalista**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 28, p. 23-56, jun. 2018.
- SOARES, P. S. G.; OLIVEIRA, G. P. T. de C.; PINHEIRO, A. de S. **Direitos Humanos e direito à terra: a situação jurídica das comunidades quilombolas tocantinenses**. Humanidades & Inovação, Palmas, v. 6, n. 17, p. 189-203, 2019.
- SOUSA, I. G. S.; SANTOS, A. F. M.; BANDEIRA, A. M. **O ensino de história e cultura afro-brasileira no Maranhão: algumas considerações sobre a relação da educação quilombola e a formação inicial e continuada**. Humanidades & Inovação, Palmas, v. 7, n. 7, 2020, p. 140-155.
- SILVA, M. da P. **A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11645/2008**. Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 39-47, 2010.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Tradução Rosaura Eicheberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- THOMPSON, P. **A voz do passado - História Oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- WALSH, C. E. **Pedagogías decoloniales caminando y preguntando**. Notas a Paulo Freire from Abya Yala. Revista Entramados, Educación y Sociedad, Mar del Plata, ano 1, n.1, 2014, p. 17-31.
- WALSH, C.; GARCÍA SALAZAR, J. **Memória colectiva, escritura y Estado**. Prácticas pedagógicas de existência afroecuatoriana. Cuadernos de Literatura, Bogotá, v. 19, n. 38, jul./dec. 2015 p. 79-98.

Recebido em 05 de julho de 2021.

Aceito em 28 de julho de 2021.