

**SILENCIAMENTOS NOS CURRÍCULOS
OFICIAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA: as narrativas da
comunidade remanescente do Alto
do Tamanduá-AL**

**SILENCES IN OFFICIAL
CURRICULUMS AND QUILOMBOLA
SCHOOL EDUCATION: the narratives
of the remaining community of Alto
do Tamanduá-AL**

**SILENCIOS EN CURRÍCULOS
OFICIALES Y EDUCACIÓN ESCOLAR
QUILOMBOLA: las narrativas de la
comunidad restante de Alto do
Tamanduá-AL**

Resumo: O intenso processo de escravidão no Brasil lançou à exclusão as populações afro-brasileiras e africanas, que elaboraram estratégias de resistência para sobreviver à barbárie do sistema escravista. Assim como ontem, hoje os povos africanos e seus descendentes na Diáspora são desafiados a re-existir num cenário de negação de direitos básicos. Este artigo tece reflexões sobre a negação da memória e da história quilombola nos currículos oficiais. Inicialmente, examina as possibilidades de um currículo intercultural para o fomento da história e cultura quilombola nos contextos escolares. Em seguida, apresenta as narrativas dos moradores da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá/AL como caminhos possíveis para o diálogo com a memória quilombola. Ademais, analisa as condições de acesso à educação na comunidade, tendo por base as previsões legais da Educação Escolar Quilombola. O estudo ancora-se na metodologia da História Oral, com o emprego de entrevistas, sendo parte de uma investigação em nível de mestrado no âmbito do ProfEPT/Ifal, que resultou na elaboração de um vídeo documentário como Produto Educacional, contendo as memórias sociais daquela comunidade. Sem pretender encerrar as reflexões, indica caminhos para a inclusão da memória quilombola nos currículos.

Palavras-chave: Narrativas. Currículo. Comunidades remanescentes quilombolas. História Oral.

Recebido em: 09/12/2021

Aceito em: 09/12/2021

Publicação em: 22/12/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14i3.60707

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Diego dos Santos Alves

Mestre em Educação Profissional e
Tecnológica

Docente do Instituto Federal de Alagoas,
Brasil.

E-mail: clickdiego@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9247-9965>

Beatriz Medeiros de Melo

Doutora em Sociologia

Professora do Instituto Federal de
Alagoas, Brasil.

E-mail: mmelobeatriz@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3128-3093>

Como citar este artigo:

ALVES, D. S.; MELO, B. M. SILENCIAMENTOS NOS CURRÍCULOS OFICIAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: as narrativas da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá-AL. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-17, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.60707>.

Abstract: The intense process of slavery in Brazil publication to the exclusion of Afro-Brazilian and African populations, who created the resistance to survive the barbarism of the slave system. Just like yesterday, today the African peoples and their descendants in the Diaspora are challenged to re-exist in a scenario of denial of basic rights. This article reflects on the denial of quilombola memory and history in official curricula. Initially, it examines the possibilities of an intercultural curriculum for promoting quilombola history and culture in school contexts. Then, it presents the narratives of the residents of the remaining community of Alto do Tamanduá as possible paths for the dialogue with the quilombola memory. Furthermore, it analyzes the conditions of access to education in the community, based on the legal rules of Quilombola School Education. The study is based on the methodology of Oral History, with the use of identification, being part of an investigation at the master's level within the scope of ProfEPT / Ifal, which resulted in the conclusion of a documentary video with the social memories of the whole community. Without intending to end the reflections, it indicates other paths for the inclusion of quilombola memory in curricula.

Keywords: Narratives. Resume. Remaining quilombola communities. Oral History.

Resumem: El intenso proceso de esclavitud en Brasil se publica con exclusión de las poblaciones afrobrasileña y africana, quienes crearon la resistencia para sobrevivir a la barbarie del sistema esclavista. Al igual que ayer, hoy los pueblos africanos y sus descendientes en la diáspora enfrentan el desafío de reexistir en un escenario de negación de derechos básicos. Este artículo reflexiona sobre la negación de la memoria y la historia quilombola en los planes de estudio oficiales. Inicialmente, examina las posibilidades de un currículo intercultural para promover la historia y la cultura quilombola en los contextos escolares. Luego, presenta las narrativas de los vecinos de la comunidad restante de Alto do Tamanduá como posibles caminos para el diálogo con la memoria quilombola. Además, analiza las condiciones de acceso a la educación en la comunidad, con base en las normas legales de Educación Escolar Quilombola. El estudio se basa en la metodología de Historia Oral, con el uso de la identificación, siendo parte de una investigación a nivel de maestría en el ámbito del ProfEPT / Ifal, que resultó en la conclusión de un video documental con las memorias sociales del conjunto. comunidad. Sin querer acabar con las reflexiones, indica otros caminos para la inclusión de la memoria quilombola en los planes de estudio.

Palavras clave: Narrativas. Reanudar. Resto de comunidades quilombolas. Historia oral.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A perversidade do mais longo processo de escravidão no Mundo Atlântico permanece vitimando a população afrodescendente no Brasil atual. Apartadas de suas terras, subjugadas suas identidades ao ideário eurocêntrico e mutiladas com o trabalho forçado, tais populações mantiveram-se em flagelo no pós-abolição, período em que as estratégias “dominantes” se modificaram, mas continuaram negando, excluindo e dizimando africanos e afro-brasileiros.

No centenário da abolição da escravidão, a promulgação da Constituição Federal (1988) abrigou parte das demandas dos movimentos sociais e negros. O conjunto de reivindicações inseridas no texto constitucional visava reconhecer a dívida histórica do Estado brasileiro aos povos afrodiaspóricos, garantindo-lhes uma política de reparação. Nesse contexto, são reconhecidas as comunidades remanescentes quilombolas, como espaços em que africanos e afro-brasileiros refazem, rememoram e reafirmam seus saberes, suas ancestralidades e suas identidades. Em outros termos, herdeiras das resistências dos quilombos originais, as comunidades remanescentes reelaboram estratégias para re-existir.

Hoje, esses territórios são espaços privilegiados de combate ao racismo, símbolos da inabalável luta da população afro-brasileira pelo reconhecimento à sua história e cultura. E a partir dos olhares direcionados às comunidades remanescentes têm sido gestados retratos que dão relevo às experiências negras no horizonte hodierno e que contestam a visão embranquecida e eurocentrada que domina, ainda, o pensamento histórico e social brasileiro.

Integrando os esforços de desconstrução do preconceito e do racismo, tomados por nós como

inaceitáveis, apresentamos, neste estudo, um retrato da memória coletiva da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá-AL, localizada no município alagoano de Poço das Trincheiras. Pontuamos que o presente estudo deriva de investigação em nível de Mestrado Profissional no âmbito do ProfEPT/Ifal, na qual produzimos um vídeo documentário com as memórias sociais daquele *lócus*. Recorremos, neste sentido, às narrativas de 05 (cinco) moradores quilombolas, que ao rememorarem o que, à primeira vista, parece individual, exprimem em realidade a experiência do grupo, numa concepção sociológica da memória, sempre coletiva (HALBWACHS, 2006).

Na construção do retrato mnemônico do Alto do Tamanduá-AL, realçamos a potência da palavra, da oralidade, atributos valiosos para as sociedades africanas e de seus descendentes. Assim, como evidencia Hampaté Bá (2010), cremos que nenhuma tentativa de reconstruir memórias de povos africanos e de seus descendentes produzirá efeitos se desconsiderarem a palavra como ponto de partida.

Em íntima sintonia com a validação da palavra como fonte histórica, a metodologia deste estudo ancora-se na História Oral (HO), apresentada por Portelli (1996, p. 9) como um caminho de possibilidades, construído sob a presença subjetiva dos atores envolvidos no processo de escuta, "mas também com a realidade objetiva dos fatos". A HO, nesse estudo, intenta visibilizar experiências silenciadas, subjugadas e negadas na memória brasileira, realçando o potencial de um trabalho de rememoração que aproxima presente e passado (BOSI, 1994). Desse modo, a HO prestou-se à realização das entrevistas com remanescentes quilombolas, posteriormente reunidas no vídeo documentário, apresentado como Produto Educacional. Para a leitura crítica e qualitativa das entrevistas, empregamos o método hermenêutico-dialético em Minayo (2012, p. 7), objetivando "ultrapassar o nível descritivo do seu material empírico" e desvelando a memória dos excluídos, relegada intencionalmente a um segundo plano.

Desse modo, inicialmente, tecemos reflexões acerca dos silêncios sobre a história e memória quilombola nos currículos oficiais brasileiros, apresentando essa demanda como necessidade legal e ético-política. Em seguida, recorremos às narrativas quilombolas para apresentar um retrato das trajetórias de vidas que atravessam a comunidade remanescente do Alto do Tamanduá-AL. Por fim, discutimos a aplicação do conteúdo legal da Educação Escolar Quilombola (2012) naquele *lócus*, tomando por base a escuta dos moradores quilombolas e de educadores com atuação na comunidade remanescente.

2 PARA ALÉM DOS SILÊNCIOS "OFICIAIS": a visibilidade quilombola no currículo escolar

Nos últimos anos temos assistido à escalada do autoritarismo, do negacionismo, da manipulação da memória coletiva nacional, dos discursos de ódio racistas, misóginos, homofóbicos, heteronormativos. Embora hodiernamente estejamos diante da naturalização do absurdo, do caos e da barbárie, historicamente faceamos as políticas ditatoriais, excludentes e inumanas. E se não as fizemos sucumbir em definitivo, tampouco renunciamos à luta. Nesse campo de disputas, persistimos na defesa da alteridade, reafirmando o direito do outro e a valorização das diferenças. Na altura do século XXI, reafirmamos o que ao rigor das leis já é ponto pacífico, reafirmamos "o óbvio".

No decurso da história, tal querela migrou para a área educacional, sobretudo manifestando-se no campo do currículo, ao qual sabiamente Arroyo (2013) nominou como território em disputa. Desde sua gênese, o campo do currículo exprime os fundamentos dominantes, como apresenta Young (2014) ao refletir sobre as teorias curriculares e sua subsunção ao ideário do grande capital. Entretanto, na contracorrente dominante, numa espécie de pedagogia dos excluídos, o currículo tem sido visto na perspectiva da diferença, das culturas negadas, do acolher o outro com aquilo que lhe é próprio, singular. E nessa acepção, nas palavras de Moreira (2007, p. 28) "refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão".

Ancorando-se na perspectiva crítica dos currículos, os movimentos sociais e negros passaram a reivindicar uma reescrita da história "oficial" brasileira. Tal demanda apresenta-se como reparação ao processo de escravidão mais duradouro do Mundo Atlântico e à negação dos povos afrodescendentes enquanto sujeitos históricos, processos esses que reiteraram o silenciamento da história e cultura negras na memória nacional no pós-abolição.

Com efeito, os currículos que se aplicam às nossas escolas, parte da tradição brasileira, são constituídos sob os fundamentos dos marcos civilizatórios europeus. Seguimos, portanto, assistindo à manipulação violenta da memória africana, afro-brasileira, ocultada nos porões do racismo e da discriminação. A despeito desse cenário impregnado de preconceito, que alcança ainda questões como gênero e classe, concordamos com Charlot (2013, p. 46) que é preciso "quebrar a reprodução, desconectar o futuro do passado e, assim, mudar a sociedade".

Para romper essas injustiças, precisamos compreender, como Sacristán (2013, p. 16), que no conceito de currículo "se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante as quais somos obrigados a nos posicionar". E diante dessa urgência, as manifestações em defesa de um projeto educacional emancipador, que foram gestadas por diversos movimentos sociais, reverberaram nos currículos escolares brasileiros, com vistas a visibilizar outros saberes, outras culturas, outras histórias.

Em sintonia com tais perspectivas, os Mestrados Profissionais têm apontado importantes contribuições para práticas curriculares humanistas, inclusivas e antirracistas, questionadoras do machismo, da misoginia, da homofobia e de outros padrões hegemônicos e excludentes. A partir da disponibilização de Produtos Educacionais que se dispõem a indicar soluções para diversas problemáticas identificadas no contexto do ensino e da aprendizagem, os programas vêm oferecendo uma gama de produtos que buscam "atender um público preferencialmente externo à academia e destinam-se a gestão, produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas, a inovação e aperfeiçoamento tecnológico" (PASQUALLI; VIEIRA; CASTAMÁN, 2018, p. 111).

Um desses programas é o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado em rede pelos Institutos Federais de Educação. Em Alagoas, o Programa tem oferecido importantes Produtos Educacionais que irrigam o currículo com diversidade e inclusão, valorizando as alteridades e pondo em relevo culturas historicamente negadas no cotidiano escolar. Exemplo disso, é o Produto Educacional intitulado "Portfólio - rodas de conversa: diálogo com a diversidade sexual e de gênero nas escolas". Elaborado por Roberto Idalino Barros e Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (2021), o portfólio articula a formação de espaços de diálogo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, refletindo acerca das identidades LGBTQIA+ e colaborando para a inclusão curricular da diversidade sexual e de gênero, silenciada em espaços educativos.

Também gestado no ProfEPT/Ifal, o curso de formação "Nas trilhas da inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação", desenvolvido por Hérlei Mariano Martins Alves e Jarbas Mauricio Gomes (2021), explora espaços não-formais e o universo do currículo oculto para a inserção dos técnicos administrativos nos processos inclusivos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, considerando a necessidade da comunidade escolar atuar para a garantia de um ambiente de acolhimentos a todos e todas.

Ainda sob a ótica da inclusão, o produto "Oficinas de Educação Alimentar e Nutricional: a sustentabilidade em uma perspectiva transdisciplinar", de Thaísa Martins Porto de Souza Mélo e André Suêlto Tavares de Lima (2021), também do ProfEPT/Ifal, oportuniza a abordagem curricular em perspectiva transdisciplinar sobre práticas agroalimentares sustentáveis, com foco na promoção de hábitos de vida saudáveis entre os estudantes.

Elaborado sob a perspectiva do currículo integrado, o "Caderno reflexivo: crime, sistema prisional e trabalho prisional", de Rafael Félix Leite e Beatriz Medeiros de Melo (2021), do ProfEPT/Ifal, oferece aos educadores do Ensino Médio Integrado a possibilidade de inclusão do debate sobre o crime enquanto fenômeno social, o funcionamento do sistema prisional e da dinâmica e sentidos do trabalho prisional. Tais Produtos Educacionais aqui apresentados, elaborados no âmbito dos Mestrados Profissionais, evidenciam a íntima relação entre esses programas de pós-graduação e a elaboração de práticas curriculares humanistas, contribuindo para "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" (MOREIRA, 2007, p. 30).

No que se refere à inclusão da temática africana nos currículos, do ponto de vista legal, as legislações brasileiras contemplam o reconhecimento da história e cultura afro-brasileiras,

tradicionalmente relegadas a um plano marginal ante a hegemonia eurocentrada. Uma vultosa amostra do que tratamos reside na Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o tratamento da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica. No entanto, quase duas décadas depois de sua promulgação, estudiosos, educadores e movimentos negros permanecem reclamando a presença da história afrodescendente em nossos currículos escolares.

Do ponto de vista legal, as legislações brasileiras contemplam o reconhecimento da história e culturas relegadas a um plano marginal ante a hegemonia eurocentrada. Uma vultosa amostra do que tratamos reside na Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o tratamento da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica. No entanto, quase duas décadas depois de sua promulgação, estudiosos, educadores e movimentos negros permanecem reclamando a presença da história afrodescendente em nossos currículos escolares.

Nem mesmo a criação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que previu a produção de materiais didáticos específicos com a temática negra, foi capaz de redimensionar o lugar afro-brasileiro no currículo. Frise-se, ainda, que ao lado dos dois normativos aqui elencados, padece também a Educação Escolar Quilombola (2012), cuja previsão de uma pedagogia quilombola constitui-se uma fantasia. Há, desse modo, um nítido distanciamento entre o conteúdo legal e a prática educativa, que segue vitimando os povos africanos e seus descendentes na Diáspora, negando seu protagonismo em nossa história.

Que rostos, de que coletivos são mostrados nos currículos? Destacam-se os rostos, a história, os valores, os conhecimentos, os modos de produção dos coletivos no poder e **são ignorados, ocultados e desfigurados os rostos dos Outros**. O currículo tem sido um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência. Ao chegarem às escolas não reconhecem nos currículos e no material didático suas identidades sociais, políticas, éticas, estéticas, culturais. (ARROYO, 2015, p. 65-66, *grifos nossos*).

Nessa mesma direção, bell hooks (2013, p. 43) pleiteia um pedagogia da transgressão, do outro, da escuta, da tolerância, da diversidade e do amor, retomando os fundamentos libertários de Paulo Freire (1987). Em perspectiva antirracista, apresenta o “clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias” como um dever compartilhado entre academia e docentes.

Se a aplicação das leis foi ineficiente na promoção de um currículo diverso, plural e inclusivo, o momento requisita de nós outras posturas, outras práticas, outros esforços. Tal qual ontem, hoje precisamos de estratégias para enegrecer nossos currículos, para dar relevo à cultura afro-brasileira, para ter em nossas escolas a potente história de protagonismo negro. Urge, portanto, 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*).

Assumindo nosso compromisso com o enegrecimento do currículo e tomando essa demanda como necessidade ético-política, desenvolvemos no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal) uma pesquisa que investigou o lugar da memória quilombola na memória coletiva da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá, sertão de Alagoas, e no currículo do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Alagoas.

A partir da investigação, elaboramos, como Produto Educacional, um vídeo documentário que traça o retrato daquela comunidade remanescente, com base nas memórias sociais de 05 (cinco) quilombolas, reconstruídas sob os fundamentos da História Oral. Intitulado “Narrativas quilombolas:

memórias da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá-AL¹, o vídeo se constitui como material didático que possibilita o tratamento da história e cultura quilombolas, em contexto local/regional e global.

A produção do vídeo dialoga intimamente com as perspectivas curriculares que questionam o poder hegemônico, o lugar dos desfavorecidos, o apreço à cultura e identidade do outro, e, sobretudo, a defesa de reparações históricas a grupos excluídos (APPLE, 1982; ARROYO, 2013; SACRISTÁN, 2013).

Nessa tarefa, contamos com o reforço das contribuições de Edward Palmer Thompson (1998), que em vez de legitimar os mitos e as figuras públicas, realiza um deslocamento historiográfico e pedagógico 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.

A seguir, apresentamos e refletimos as narrativas quilombolas no intento de visibilizá-las e de inseri-las em nossos contextos pedagógicos, descolonizando olhares, desnaturalizando o preconceito e sensibilizando à nós, professores e pesquisadores, e aos estudantes, no afã de frear a manipulação da memória coletiva quilombola na história oficial e nos currículos.

3 PASSADO PRESENTE: história e memória nas trajetórias de vida dos moradores da comunidade quilombola Alto do Tamanduá-AL

O município de Poço das Trincheiras, localizado no médio sertão do estado de Alagoas, possui 4 (quatro) comunidades remanescentes quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Apesar de ocupar uma diminuta área geográfica e de possuir apenas 13.872 habitantes (IBGE, 2010), o município ocupa o segundo lugar no ranking dos que possuem maior quantidade de territórios quilombolas reconhecidos pelo Estado. Dentre elas, está a comunidade remanescente do Alto do Tamanduá.

Quinta mais numerosa comunidade quilombola em Alagoas com 300 famílias, segundo dados do Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas (Iteral), o Alto do Tamanduá partilha dos reveses sofridos pela população afrodescendente no Brasil: desemprego, migração, obstáculos no acesso à terra e na garantia à educação e saúde. Num cenário de aridez de direitos e políticas públicas, remanescer nesse contexto é um imenso desafio.

Por outro lado, como no passado, o presente é de resistência. Ou, na perspectiva de um currículo plural, as memórias e histórias preservadas naquela comunidade podem ser vistas como re-existências, ao passo em que seus saberes e fazeres adquirem valor frente ao ideário hegemônico. Em uma acepção decolonial e intercultural, portanto, o currículo move-se em valorização ao diferente, contestando a homogeneização e a opressão aos conhecimentos dos que são dominados (QUIJANO, 2005). Nessa mesma direção, Candau (2020, p. 681) nos convida a observar as continuidades das lógicas desiguais do colonialismo e, sobretudo, lança uma provocação para que fomentemos o diálogo intercultural em nossos currículos:

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural.

Nesse sentido, o trabalho de rememoração colabora para a transposição da dicotomia opressores versus oprimidos, vencedores versus vencidos, dominantes versus dominados. Com o aporte da reconstrução das memórias, as histórias subalternizadas, escamoteadas pelos que detêm o poder para

¹ O vídeo educativo está disponível gratuitamente no Portal da EduCAPES por meio do link <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586865> e no YouTube via link <https://www.youtube.com/watch?v=IJRrSa5ngkU&t=118s>.

manter o silenciamento de grupos sociais fragilizados vêm à tona, mantendo tais histórias vivas, mesmo diante das reiteradas tentativas de produção de esquecimento (HALBWACHS, 2006).

Com efeito, a análise das vozes quilombolas apontam para a estreita vinculação da comunidade com a identidade negra, ainda que seus moradores não tenham a dimensão cognoscível dessa íntima relação com a memória dos quilombos originais, como demonstra o depoimento de Cícera Conceição da Silva, 58 anos.

O quilombo é aquele pessoal que tem aquelas danças e, assim, é quase como o negro também da escravidão né? Quase a mesma coisa né? E assim, eu acho que tenha sido, aqui hoje nós somos quilombolas, eu acho que tem alguma coisa a ver com o passado. (Cícera Conceição da Silva, Dados da Pesquisa, 2021)

As trajetórias de vida dos entrevistados se entrecruzam e apresentam o panorama de negação de direitos à população afrodescendente no pós-abolição. Para José Romero Viana da Silva (42 anos), Ivonete Pereira Viana (67 anos), Agenor Inácio dos Santos Alves (70 anos) e Cícero Fernando Viana (71 anos) a infância é recordada como sinônimo de trabalho. Há de se sublinhar, aliás, que, via de regra, o trabalho era realizado em terras alheias: “Eu trabalhava pro povo, assim pra outras pessoas, que a gente não tinha... tinha só o chãozinho da casa mesmo” (Cícero Fernando Viana, Dados da Pesquisa, 2021). A realidade apresentada pelos quilombolas pode ser concebida como herança atroz da Lei de Terras de 1850, criada para obstaculizar o acesso da população afrodiáspórica à posse da terra e privilegiar a estrutura dominante, senhorial (CAVALCANTI, 2005).

Mesmo submetidos ao intenso trabalho infantil no roçado, recordação afetiva para Agenor Inácio dos Santos Alves, os recursos obtidos na lavoura eram escassos e tornavam as condições de vida difíceis, uma existência “arrastada”, nas palavras de Ivonete Pereira Viana, 67 anos (Dados da Pesquisa, 2021). Apesar disso, a agricultura de subsistência, tal qual nos quilombos originais, exerceu relevante impacto no provimento das famílias. No início do povoamento do Alto do Tamanduá, portanto, manteve-se a tradição do roçado, que no passado chegou a incomodar a produção dos senhores do açúcar na Zona da Mata alagoana (ANDRADE, 2008). Se de um lado os depoimentos de Cícera Conceição da Silva e Agenor Inácio dos Santos Alves denotam a importância da atividade agropecuária para o suprimento das famílias no início da ocupação do território, do outro sinalizam a impermanência dessa prática no cotidiano atual da comunidade.

Na época, as roças tinham mais futuro do que hoje né? A gente tinha o feijão, tinha o milho, tinha a farinha da própria roça. Mas hoje é diferente né? E ali, a mistura, quando ele arrumava o dia de serviço pra trabalhar comprava, e quando não a mistura era a língua. (Cícera Conceição da Silva, Dados da Pesquisa, 2021).

Trabalhava muito, ai tirava... milho eu vendia por milho e feijão, mas deixava pro consumo de casa, meu e da família todinha. Filho, filha, ninguém nunca comprou um litro de nada. É sempre da roça aqui. Trabalhava sempre na roça. (Agenor Inácio dos Santos Alves, Dados da Pesquisa, 2021).

As palavras dos moradores reconstituem, ainda, os sentidos de pertencimento à terra, demonstrando a perpetuação da identidade quilombola ligada à territorialidade (GOMES, 2015). Tal percepção fica evidenciada na fala de Agenor Inácio dos Santos Alves, que ao rememorar o afastamento transitório para a plantação da lavoura em regiões circunvizinhas, afirma que “quando colhia a lavoura vinha embora pra casa” (Dados da Pesquisa, 2021).

No que se refere à memória da escravidão, as narrativas dos quilombolas versam sobre experiências que podem ser compreendidas como formas modernas de escravização, incluindo desde o trabalho forçado até a submissão a condições degradantes. Bueno e Cardozo (2016) pontuam que a diferença entre a escravidão clássica e a moderna localiza-se em seu *modus operandi*: enquanto a primeira integrava o aparato legal do país, a segunda mantém-se por meio do aliciamento, da ilegalidade. A preservação da escravidão no pós-abolição, em forma moderna, é denunciada nas narrativas de Agenor Inácio dos Santos Alves:

Eu via meu pai conversar. Disse que era uma vida ruim mesmo dos escravos. [...] tinha que trabalhar que os patrão era... tinha deles que trabalhava e de noite era amarrado. Eu ainda me lembro de uma vez... um homem na caatinga, quando eu era pequeno, o cara saiu devendo ao patrão e o patrão foi atrás, e trouxe amarrado. E ele pra pagar esse dinheiro do cabra **trabalhava e de noite era com uma corrente no pé, pra ele não fugir**. Ai o finado meu pai disse: - ó bem assim meu filho era pra trás, os escravos era desse jeito aí. O cabra pra não fugir dormia assim amarrado. E o cabra às vezes já ia trabalhar já devendo aquele “diinha” que ele dava e o cabra tinha que ir. Às vezes até tava doente: - ai patrão não pode ir, mas você tem que descontar o que você pegou. Era mesmo que ser um escravo mesmo, nera? Era um escravo, uma escravidão. (Dados da Pesquisa, 2021, *grifos nossos*).

Ao avançar das entrevistas, a comunidade Alto do Tamanduá transparece para nós como legítima herdeira e descendente do mais vultoso quilombo original do Brasil Colonial, o de Palmares. Cumpre ressaltar que o gigantesco Quilombo dos Palmares foi parte importante das pressões que levaram ao fim do escravismo em solo brasileiro (MOURA, 1993). Novamente, o testemunho que anuncia a intrínseca conexão da comunidade com as raízes da resistência quilombola em Alagoas veio das lembranças de Agenor Inácio dos Santos Alves:

Um escravo “véio” correu de lá (referindo-se à Palmares) pra aqui pro Jorge². Foi. Dali fez um rancho lá e dali gerou essa família daqui todinha. Foi desses quilombos que veio de lá. Mas depois de eu já grandinho, já rapaz solteiro, nós já fomos umas festas lá. A finada minha mãe disse que nós era de lá desse povo. Eu digo, oxente, como assim? **Ela disse que foi um descendente deles que correram de lá pra ali e fizeram essa geração de gente**. Ai aqui o Jorge e aqui é um povo só. (Agenor Inácio dos Santos Alves, Dados da Pesquisa, 2021, *grifos nossos*).

Para dialogar com as narrativas quilombolas, ouvimos, adicionalmente, pesquisadores da temática e personagens com atuação no processo de certificação da comunidade junto à Fundação Cultural Palmares, em 2005. Entre eles, entrevistamos José Valmiro Costa³, apontado por José Romeiro Viana da Silva (42 anos), líder comunitário, como um dos personagens que lideraram o pleito pelo reconhecimento do território como remanescente. As declarações de José Valmiro Costa corroboram que o Alto do Tamanduá originou-se a partir de Palmares, herdando muito de suas tradições, seus modos de vida, sua ancestralidade.

Quando ocorreu a morte de Zumbi e então as pessoas saíram da Serra da Barriga a esmo, procurando um lugar pra ficar, um grupo se instalou no Serrote das Cabras, aqui no Alto do Tamanduá. E desse Serrote das Cabras você pode ver que ele tem uma visão pra leste muito interessante. Então eles viam também quem vinha do leste, naturalmente em alguma perseguição. (José Valmiro Costa, Dados da Pesquisa, 2021).

Confrontando os depoimentos dos quilombolas, surgem novas evidências que ligam Alto do Tamanduá e Palmares. E esse vestígios despontam quando o tema das entrevistas eram as manifestações culturais, rememoradas pelos personagens daquele *lócus*. Nessa altura, aparecem memórias que remontam ao reisado e ao coco alagoano, que segundo o sítio da Secretaria de Estado da Cultura de Alagoas “é uma dança cantada, sendo acompanhada pela batida dos pés ou tropel” e que ocorre “por ocasião da tapagem de casa”. Tal manifestação cultural, surgida nos arredores de Palmares, integra a

² O povoado Jorge é uma das quatro comunidades remanescentes quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares no município de Poço das Trincheiras, localizando-se ao lado do Alto do Tamanduá.

³ José Valmiro Costa atualmente ocupa o cargo de prefeito do município de Poço das Trincheiras-AL, eleito em 2020 para o seu primeiro mandato.

memória afetiva de Cicero Fernandes Viana e, por conseguinte, a memória coletiva da comunidade.

Fazia uma casa de taipa, nesse tempo as casas era feita de taipa, tapada de barro. Ai quando ele fazia o piso da casa, que hoje ainda é assim, mas de primeiro a gente botava o barro, aguava, depois planeava. Quando era de noite, o cantador cantando e nós pisando, saltando em cima. (Cícero Fernandes Viana, Dados da Pesquisa, 2021).

Entre as memórias culturais do Alto do Tamanduá, sobressai a recordação da manifestação intitulada quilombo. Para esquadrihar as origens históricas e os sentidos por detrás da dança rememorada por Agenor Inácio dos Santos Alves e Ivonete Pereira Viana, ouvimos, ainda, pesquisadores da questão quilombola em Alagoas, como Danilo Luiz Marques⁴. De acordo com o pesquisador, tal expressão remonta às origens palmarinas e reforça a ligação passado-presente, Alto do Tamanduá e Palmares. Danilo explica que:

A manifestação cultural denominada quilombo, ela surge em meados do século XVIII, segundo informações de alguns pesquisadores. Provavelmente no entorno da Serra da Barriga, nos municípios que foram fundados após a Guerra de Palmares. Encena a formação de mocambo, a formação de Palmares. E geralmente era organizado em praças públicas ou em ruas com espaço considerável, e nas zonas rurais em campos abertos. (Danilo Luiz Marques, Dados da Pesquisa, 2021).

Segundo os relatos dos moradores, a expressão quilombo não teve continuidade com o avançar do povoamento da comunidade. Desse modo, a manifestação remonta aos primórdios da ocupação do Alto do Tamanduá, de tal modo que foi lembrada somente pelos moradores mais idosos. Para elaborar um quadro mais robusto desse “achado” da pesquisa, buscamos personagens idosos que rememoram eventos em que a referida manifestação cultural passeou pela área urbana do município de Poço das Trincheiras. Demos relevo aos idosos nessa investigação a partir do trabalho 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 experiência do passado”. E, nesse sentido, as lembranças de Joana Alves dos Santos (83 anos), ratificam a vivência da expressão quilombo na história do Alto do Tamanduá:

Quilombo é um bocado de gente cantando, batendo em coisa assim, batendo. Uns com a cara toda melada de carvão, outros com um chapéu pra cima, aquele chapelão bem grande, cheio de fitas, cheio de espelho, cheio de tudo no mundo. E passando assim nas ruas, passando assim pra lá e pra cá. E cantando e batendo. Nesse tempo tinha feira aqui no Poço, ai eles vinham do Jorge pra vir aqui pro Poço. Ai passava tocando e cantando. (Joana Alves dos Santos, Dados da Pesquisa, 2021).

Retomando a memória de Palmares, a manifestação gestada em meados do século XVIII, quando o sistema escravista ainda amparava-se na perversa “legalidade” do Brasil Imperial, resistiu à barbárie da escravidão e “alcançou territórios e espaços durante todo o século XIX e início do século XX”, explicou Danilo Luiz Marques. E ao alvorecer do século XXI, tal expressão cultural mantém-se ativa na rica cultura popular alagoana, acontecendo anualmente no município de Limoeiro de Anadia, e na memória coletiva quilombola do Alto do Tamanduá. Ademais, o quilombo enquanto manifestação cultural que “rememora a história da Guerra de Palmares”, como conta Danilo Luiz Marques, recorda nossas raízes, lembra nossa identidade afro-brasileira e realça o protagonismo negro na construção histórica e social alagoana.

⁴ Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pesquisador de temas como Resistência Escrava, Gênero e Escravidão, e História e Historiografia Alagoana e professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

4 OS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: memórias, diálogos e desafios

Pedagogia própria, respeito às especificidades étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação de professores quilombolas e oferta de materiais didáticos específicos sobre história, identidade e cultura afro-brasileiros: estas são apenas algumas das propostas que integram a Educação Escolar Quilombola (2012). Entretanto, as disparidades que marcaram a história da resistência quilombola no Brasil seguem sacrificando a população remanescente, para a qual o direito constitucional à educação pública e de qualidade persiste atuando no campo das utopias. Os testemunhos dos quilombolas ouvidos no processo de elaboração do vídeo documentário corroboraram essa dura e desigual realidade.

De tão profundo o cenário de privação de direitos, ao rememorarem suas trajetórias os entrevistados resumem suas infâncias ao trabalho e às brincadeiras nos fins de semanas: o acesso à educação não lhes foi assegurado. Para Ivonete Pereira Viana, os estudos eram frustrados pelo trabalho no roçado, que demandava a participação de todos os membros da família, incluindo as crianças. No caso de Agenor Inácio o compromisso com a lida na roça não era diferente, mas a ele lhe foi oferecida uma instrução:

Naquele tempo a gente estudava de noite. Trabalhava pelo dia, meu pai botava nós pra trabalhar. Quando era de noite, tinha uma escola ali no Jorge, a gente ia aprender lá. Tinha que assinar o nome, aprendemos assim na boca da noite. **Porque pelo dia era pra ir pra roça, não tinha jeito não.** (Agenor Inácio dos Santos Alves, Dados da Pesquisa, 2021, *grifos nossos*).

Nesse conjuntura, duas situações se sobrepõem: de um lado, a qualidade do ensino, voltado exclusivamente ao ensino do “escrever o nome”; de outro, as condições precárias de aprendizagem para crianças que chegavam à escola após um processo de trabalho desgastante e cansativo. Se considerarmos esse processo como educativo, certamente estaremos negando a dimensão humana da educação e recusando a oferta de educação socialmente referenciada, pública, gratuita e de qualidade (MARTINS, 2008).

28 anos mais jovem que Agenor, José Romeiro Viana da Silva (42 anos) experimentou poucos avanços na educação que lhe fora ofertada, reforçando, desse modo, a negação desse direito reconhecido no Brasil como inalienável somente com a Constituição de 1988. O cenário de precarização das condições de ensino era praticamente o mesmo: “não era um sala de aula, era uma casa de família. Nessa casa tinha uma garagem e a professora, que era dona da casa, ensinava naquela garagem” (José Romeiro Viana da Silva, Dados da Pesquisa, 2021).

A despeito de todas essas adversidades, há um reconhecimento do valor que a educação tem para a mudança de vida, para a superação do entulho do racismo, que segue desalentando a população afro-brasileira no horizonte atual:

Hoje, assim, eu acho que você estudar vale muito a pena. É o que os pais não perdem de gastar com os filhos numa formação de estudos, né? Porque hoje você pra ter as coisas, você tem que estudar. E antigamente o escravo era só pra servir o rico, né? O negro era ela pra ser escravizado pra ser servido o branco. **E hoje a gente tem essa liberdade né, de ter seus estudos, se tiver condições de fazer uma faculdade e ser o que pretende ser.** (Cícera Conceição da Silva, Dados da Pesquisa, 2021, *grifos nossos*).

Mas, retornando à Educação Escolar Quilombola (2012), refletimos sobre os efeitos de suas proposições no contexto atual, tomando como exemplo as condições oferecidas pelo Estado à comunidade remanescente do Alto do Tamanduá-AL. Para elucidar tais questões, entrevistamos a professora Fabyola Madeiro, atual diretora da única instituição de ensino pública instalada na comunidade, a Escola Municipal Muniz Falcão, que oferta o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano. Embora tenha sido nomeada para a gestão da escola no início de 2021, Fabyola dirigiu a instituição de ensino quando esta funcionava em um prédio sob condições precárias:

Era uma escolinha muito pequena, sem conforto, sem espaço. A gente não tinha

condições de fazer reunião de pais, era tudo dividido por turma. Não tinha como fazer projetos porque não tinha onde ser apresentados esses projetos. Realmente era um estado... quem entrava nessa escola se assustava. (Fabyola Madeiro, Dados da Pesquisa, 2021).

As situações apresentadas por Fabyola vão ao encontro da percepção de José Romeiro, que questionado sobre o trabalho da escola na promoção da história e cultura quilombola afirmou que “a escola ela tentou trabalhar, só que assim, eu acho e senti que precisava um apoio maior até a própria escola” (José Romeiro Viana da Silva, Dados da Pesquisa, 2021). Mais recentemente, a instituição mudou de lugar e passou a ter instalações em melhores condições de infraestrutura.

Expondo os “raros” materiais didáticos sobre história e cultura quilombola, enviados pelo Ministério da Educação (MEC), Fabyola narra um conjunto de circunstâncias que terminam por apresentar uma escola quilombola que em quase nada se distingue das instituições de ensino regular. Nesse sentido, em vez da escola se constituir sobre a alteridade, concordando com Piontkovsky e Gomes (2017, p. 126), termina por reproduzir “uma prática-política colonialista e desigual que nega o direito de todos/as à educação e à escola em suas diferenças”. Em um de seus testemunhos, Fabyola percebe a demanda por auxílio e sinaliza o desejo de tratar da questão quilombola, apesar dos reveses destacados:

Eu acho assim, por ser uma comunidade quilombola era pra ser mais assistida. Quero muito trabalhar, tem materiais aí que a escola recebe quilombolas né, da história quilombola e a gente tentar fazer um trabalho, fazer um projeto né? Pelo menos um anual, um projeto, pra que eles se identifiquem mais. (Fabyola Madeiro, Dados da Pesquisa, 2021).

O diálogo com Fabyola atenta, ainda, para uma dimensão essencial para a prática curricular plural, diversa, humanista: a formação docente. Munanga (2005) ressalta a urgência da incorporação do protagonismo negro, da acepção do africano e afro-brasileiro como sujeito histórico, apresentando como basilar a formação docente. Endossando tais premissas, creditamos à formação docente um lugar privilegiado na estrutura de combate ao poder opressor do preconceito e da discriminação (CAVALLEIRO, 2001).

Na direção oposta, ao afirmar que “até os próprios professores são leigos no assunto muitas vezes, no tema quilombola. Eu acho que eles precisam também pesquisar muito, procurar muito. Pra mim às vezes também é um pouco difícil isso” a gestora sinaliza uma ausência na oferta de formação continuada sobre a temática quilombola para os docentes, contexto no qual ela se inclui. Ainda sobre essa questão, o impacto positivo da oferta da disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais” na matriz curricular dos cursos de graduação, a partir da experiência do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), relatada por Daxenberger e Sobrinho (2021), pode servir como espelho para outras instituições de ensino superior, incrementando a formação docente e profissional.

As falas quilombolas reforçam o lugar central que a escola pode ocupar na desconstrução de desigualdades e na promoção da liberdade, na (re)constituição das histórias excluídas, na (re)inserção dos saberes e identidades ocultados, na prática de um currículo como transgressão. Tanto é assim que aquilo que Ivonete Pereira Viana e José Romeiro Viana conhecem sobre a escravidão, viram nas escolas e nos livros.

Figura 1 – Recorte de imagem do vídeo documentário



Fonte: Documentário Narrativas Quilombolas: memórias da comunidade remanescente do Alto do Tamanduá-AL, 2021.

Ante esse panorama, investigamos iniciativas elaboradas fora do raio de ação da Escola Municipal Muniz Falcão, que visam levar à comunidade do Alto do Tamanduá o reconhecimento à sua história, cultura e identidade. Nessa busca, deparamo-nos com ações extensionistas promovidas pelo Instituto Federal de Alagoas naquele *lócus*. Quando atuou no Campus Santana do Ipanema, a professora Fabiana Menezes Machado⁵ coordenou o Projeto *Minha Comunidade*, que segundo a docente atuava para “que eles [os moradores do Alto do Tamanduá] pudessem se reconhecer enquanto quilombolas” (Fabiana Menezes Machado, Dados da Pesquisa, 2021).

O projeto contemplava uma série de atividades, que tratavam desde temas como racismo e violência de gênero até noções de agroecologia e oficinas de xadrez com as crianças. Além dessas, outras ações empreendidas por instituições de ensino foram rememoradas e reconhecidas por José Romeiro Viana, que atribui ao trabalho de professores e pesquisadores a mudança no olhar dos moradores para com a identidade quilombola.

Depois que a gente passou a conhecer um pouco a história, até porque assim como você, professor, outros professores também já passaram por aqui e falando dessa importância que tem a comunidade, a **comunidade passou mais a valorizar a questão do ser quilombola**. (José Romeiro Viana, Dados da Pesquisa, 2021, *grifos nossos*).

Os diálogos até aqui apresentados sinalizam o descompasso entre a previsão legal da Educação Escolar Quilombola (2012) e a práxis do cotidiano de uma comunidade remanescente. Essas experiências podem nos dar pistas sobre a repetição desses - e de outros - desafios em diversos territórios quilombolas espalhados pelo Brasil. Em contrapartida, esses mesmos diálogos nos mostram outros caminhos possíveis, que passam pelo reconhecimento do papel da escola na reversão da lógica perversa do racismo, da intolerância, da xenofobia, da heteronormatividade, da negação do outro. Um lugar que deve

⁵ Mestra Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professora do Instituto Federal de Alagoas (Ifal).

ser comum a todos os educadores comprometidos com um projeto societário justo e igualitário, como é para Fabiana:

Se eu tiver de resumir em poucas palavras como eu vejo educação, o quanto ela é importante naquela comunidade, eu vou falar essa experiência, quer dizer, um programa de extensão ele tem uma duração curta, e mesmo assim a gente via o quanto as crianças elas aderiram, o quanto era importante pra elas essa construção dessa sociabilidade e de se compreenderem enquanto sujeitos desse processo de transformação que a sociedade precisa. Vivemos num país pautado, estruturado no racismo. Esse racismo estrutural ele precisa, então, ser combatido e pelo viés, sim, da educação. (Fabiana Menezes Machado, Dados da Pesquisa, 2021).

Como afirmou Paulo Freire (1987, p. 19) “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca”. Estejamos atentos, comprometidos e engajados com a prática de educação libertária, voltando nosso olhar para a comunidade, para o que se exclui, o que nega, o que se oculta, o que se violenta em nossos currículos, em nossa prática educativa, nas escolas e na sociedade:

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. (CHARLOT, 2013, p. 43).

Essa escola de todos e para todos segue sendo ambicionada pelos educadores progressistas, humanistas, fiéis discípulos de Freire, da pedagogia transformadora, libertária, emancipatória. As resistências e re-existências têm sido reafirmadas em nosso campo de disputas: quando recusamos a dominação e as submissões; quando preservamos o espírito democrático e defendemos o direito do outro ser o que é; quando celebramos a diversidade e a pluralidade. E nesses descaminhos, nesses desencontros, encontraremos o trajeto da justiça, da igualdade e da liberdade: esse caminho não terá volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das reflexões tecidas neste artigo, direcionamos nossos olhares à construção de uma escola plural, na qual não haja distinção de qualquer natureza: de classe, gênero, credo, etnia, orientação sexual. Ao contrário, essa escola que buscamos deve estar sustentada na valorização das diferenças, na exaltação da alteridade e na promoção de práticas educativas interculturais, remando na contracorrente da lógica negacionista, ultraconservadora e ultraliberal.

Nesse contexto, a garantia do direito do outro “existir” é ainda um ato de resistência. Sob essa perspectiva, resistimos e advogamos um currículo escolar que se reinvente e assuma sua função transformadora, transgressora. Um currículo que recuse o regresso à marcante exclusão da formação histórica e social brasileira, que selecionou e privilegiou os saberes hegemônicos em desfavor dos saberes tradicionais e populares das “minorias”, que embora protagonistas, foram apagados. Essa é a condição dos povos africanos e afro-brasileiros, cuja história e cultura permanecem sendo invisibilizadas em nossos contextos curriculares.

A análise da situação da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá-AL, aqui elucidada por meio da metodologia da História Oral, corrobora o cenário de privação de direitos elementares aos povos afrodescendentes na atualidade. O não cumprimento das previsões legais da Educação Escolar Quilombola (2012) - que poderia contribuir para a atenuação desse quadro - acaba agravando as desigualdades de foro étnico-racial, num país que impôs aos povos afrodiáspóricos o mais longo processo de escravidão do Mundo Atlântico e que, a despeito disso, insiste em negar a existência do racismo, que de tão estrutural é também inegável.

Apesar da continuidade desses desencontros, outros caminhos têm sido percorridos no sentido de inserir a cultura e a história negras aos currículos e práticas escolares. Nossa análise, inclusive, aponta para um dos esforços que tem sido dirigidos no intento de irrigar nossos currículos com histórias e memórias excluídas, colaborando para preencher os hiatos deixados pela não implementação das leis. E se reconhecemos que os contextos políticos contemporâneos apontam para a radicalização e a negação das alteridades, por outro reafirmamos nossa disposição em não permitir retrocessos e nosso propósito inegociável e inatacável em defesa de um processo educativo que contribua para o acolhimento das culturas negadas e silenciadas em nome de um ideal eurocêntrico, racista e excludente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Diego dos Santos. 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 (ProfEPT/Ifal), Maceió, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=10386278. Acesso em: 21 mai. 2019.

ALVES, Diego dos Santos; MELO, Beatriz Medeiros 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: 10 mar. 2021. ALVES, Hérlei Mariano Martins; GOMES, Jarbas Mauricio. **Nas trilhas da inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação**. Maceió: Edição própria, 2021. Disponível em: <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/603933> Acesso em: 07 dez. 2021.

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.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

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 mai. 2020.

BARROS, Roberto Idalino; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **Portfólio – rodas de conversa: diálogo com a diversidade sexual e de gênero na escola**. Maceió: Edição própria, 2021. Disponível em: <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/603459> Acesso em: 07 dez. 2021.

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

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. **Resolução CNE/CEB n. 8**, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

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.

BUENO, Thaís Barros de Lima Galvão; Cardozo, Guilherme Lima. A escravidão moderna no Brasil: análise sob o aspecto do princípio da dignidade da pessoa humana. **Revista EDUC**, vol. 03, nº 2, jul. 2016. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20171006092120.pdf. Acesso em: 12. jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 2 jul. 2021.

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: 17. mai. 2021.

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.

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

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. Redescobrimo a identidade brasileira: a introdução da disciplina Educação das relações Étnico raciais na formação de graduandos. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57764>. Acesso em: 2 jul. 2021.

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

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

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.

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.

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

IBGE. Censo (2010). Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20. jun 2021.

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 jun. de 2021.

LEITE, Rafael Félix; MELO, Beatriz Medeiros de. **Caderno reflexivo: crime, sistema prisional e trabalho prisional**. Maceió: Edição própria, 2021. Disponível em: <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/643217> Acesso em: 07 dez. 2021.

MARTINS, Marcos. Francisco. Educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada: um direito por conquistar no Brasil. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1–2, 2018. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/288>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MELO, Thaísa Martins Porto de Souza; LIMA, André Suêlto Tavares de. **Oficinas de Educação Alimentar e Nutricional: a sustentabilidade em uma perspectiva transdisciplinar**. Maceió: Edição própria, 2021. Disponível em: <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/603281> Acesso em: 07 dez. 2021.

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.

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.

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

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 4, n. 07, 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i07.302. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/302>. Acesso em: 8 dez. 2021.

PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes. Micropolíticas, currículos e formações nas invenções das escolas. **Revista Teias**, [S.l.], v. 18, n. 51, p. 117-133, nov. 2017. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30767/22835>. Acesso em: 01 jul. 2021.

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 mar. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 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.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).