
**Currículo, memória e imagem: olhares docentes para o ensino da História
Quilombola no Ensino Médio Integrado**

**Curriculum, memory and image: teaching perspectives for the teaching of
Quilombola History in Integrated High School**

**Curriculum, memory and image: teaching perspectives for the teaching of
Quilombola History in Integrated High School**

Alves, Diego dos Santos¹ (Santana do Ipanema, AL, Brasil)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9247-9965>
Melo, Beatriz Medeiros de² (Manaus, AM, Brasil)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3128-3093>

Resumo

Este artigo apresenta uma etapa do desenvolvimento de pesquisa-ação em andamento no contexto do ProfEPT/Ifal que objetiva investigar o lugar da memória quilombola na memória coletiva e no currículo oficial dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) e, então, produzir um documentário audiovisual como recurso didático que amplie o âmbito da educação integral. A etapa em análise é o diagnóstico preliminar da pesquisa-ação, que manifesta a percepção dos docentes do Instituto Federal de Alagoas acerca dos limites e das possibilidades para a inclusão do debate sobre história e memória quilombola no EMI. Trata-se de um estudo que se filia metodologicamente à abordagem qualitativa, com aporte no método da pesquisa-ação e revisão bibliográfica. Assim, coletamos os dados por meio de questionários semiestruturados, aplicados a 28 docentes de História via plataforma on-line Google Forms, e realizamos pesquisa bibliográfica que nos permitiu discutir a relação entre currículo e memória enquanto caminho para o aperfeiçoamento da educação integral e ressignificação do lugar ocupado pelas comunidades afro-brasileiras nas práticas educativas do EMI. Concluímos que a proposta de um documentário audiovisual, como Produto Educacional, contribui para a inclusão da temática quilombola no currículo, valoriza a história e a memória afro-brasileiras e colabora com a desnaturalização do preconceito.

Palavras-chave: História. Memória. Currículo. Política de Inclusão Social. Educação Integral.

Abstract

This article presents a stage of the development of action research underway in the context of ProfEPT / Ifal that aims to investigate the place of quilombola memory in the collective memory and in the official curriculum of the Integrated High School (EMI) courses and, then, produce a documentary audiovisual as a didactic resource that expands the scope of integral education. The stage under analysis is the preliminary diagnosis of action research, which expresses the perception of teachers at the Federal Institute of Alagoas about the limits and possibilities for the inclusion of the debate on quilombola history and memory in EMI. It is a study that is methodologically affiliated to the qualitative approach, with input in the method of action research and bibliographic review. Thus, we collected the data through semi-structured questionnaires, applied to 28 History professors via the Google Forms online platform, and carried out a bibliographic research that allowed us to discuss the relationship between curriculum and memory as a way to improve integral education and reframing the place occupied by Afro-Brazilian communities in EMI educational practices. We conclude that the proposal for an audiovisual documentary, as an Educational Product, contributes to the inclusion of the quilombola theme in the curriculum, values Afro-Brazilian history and memory and collaborates with the denaturalization of prejudice.

Keywords: History. Memory. Curriculum. Quilombolas. Comprehensive Education.

Resumen

Este artículo presenta una etapa del desarrollo de la investigación de acción en curso en el contexto de ProfEPT/Ifal que tiene como objetivo investigar el lugar de la memoria quilombola en la memoria colectiva y en el plan de estudios oficial de los cursos de la Escuela Secundaria Integrada (EMI) y,

¹ Professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Santana do Ipanema. clickdiego@hotmail.com

² Professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Viçosa. mmelobeatriz@gmail.com

luego, producir un documental El audiovisual como recurso didáctico que amplía el alcance de la educación integral. La etapa bajo análisis es el diagnóstico preliminar de la investigación en acción, que expresa la percepción de los docentes del Instituto Federal de Alagoas sobre los límites y las posibilidades para la inclusión del debate sobre la historia y la memoria de la quilombola en EMI. Es un estudio que está afiliado metodológicamente al enfoque cualitativo, con aportes en el método de investigación de acción y revisión bibliográfica. Por lo tanto, recopilamos los datos a través de cuestionarios semiestructurados, aplicados a 28 profesores de Historia a través de la plataforma en línea de Formularios de Google, y llevamos a cabo una investigación bibliográfica que nos permitió discutir la relación entre el currículo y la memoria como una forma de mejorar la educación integral y reformular el lugar ocupado por comunidades afrobrasileñas en prácticas educativas EMI. Concluimos que la propuesta de un documental audiovisual, como Producto Educativo, contribuye a la inclusión del tema quilombola en el currículo, valora la historia y la memoria afrobrasileña y colabora con la desnaturalización del prejuicio.

Palavras-Clave: Historia. Memoria. Plan de estudios. Política de inclusión social. Educación integral.

Introdução

Neste estudo, apresentamos uma etapa do desenvolvimento de pesquisa-ação intitulada “História, memória e imagem: a utilização do documentário audiovisual como recurso didático do Ensino Médio Integrado” no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal), cujo objetivo é investigar o lugar da memória quilombola na memória coletiva e no currículo oficial para, então, produzir um documentário audiovisual como recurso didático que favoreça a educação integral. Nesta pesquisa, referimos-nos à etapa diagnóstica de nossa pesquisa-ação, que se constituiu a partir de inquirições a docentes do Instituto Federal de Alagoas (Ifal). A análise inicial nos auxilia a compreender as tensões e enfrentamentos em relação à visibilidade da temática afro-brasileira e africana no universo formativo do Ensino Médio Integrado (EMI).

Nesta pesquisa, assumimos os pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa, uma vez que, ao superar as mensurações objetivas do positivismo, propomos uma análise a respeito dos sentidos e significados construídos pelos atores imersos nos processos educacionais (GATTI e ANDRÉ, 2011). Corroboramos com a concepção da educação como meio de humanização e tomada de posição contra-hegemônica aos interesses dominantes (ZANETTE, 2017) e adotamos o método da pesquisa-ação por considerar seu caráter participativo, democrático e transformador, que reúne possibilidades para a resignificação dos sentidos das práticas educativas (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005). Debruçaremos-nos, assim, sobre a *práxis* docente para construir um recurso didático que sensibilize os estudantes à inclusão das populações quilombolas, à contestação de seu silenciamento e ampliação de sua visibilidade.

Estrutturamos nosso trabalho em quatro seções. Primeiramente,

exploramos o conceito de *justiça curricular*, presente em Santomé (2013), para refletir sobre como o currículo, como campo de disputa de interesses, pode (ou não) suscitar práticas educativas antirracistas. Isso posto, afirmamos que incluir nos currículos uma narrativa histórica que se fundamente nas memórias quilombolas contribui para o redimensionamento do lugar da memória afro-brasileira na memória coletiva e nos currículos (HALBWACHS, 2017). Na segunda seção, recorreremos às experiências docentes, registradas na fase diagnóstica de nossa pesquisa, para esboçar um quadro analítico que reforça a existência de entraves à inclusão da temática quilombola no EMI. Apresentamos, na terceira seção, Produtos Educacionais (PE) construídos no âmbito dos Mestrados Profissionais, como possibilidades para a efetivação de um currículo ético e politicamente inclusivo, indicando, na quarta seção, o documentário audiovisual como recurso didático que oportuniza um olhar humanista sobre as populações quilombolas. Reservamos a quinta seção para as considerações finais.

2Currículo, memória e formação integral no Ensino Médio Integrado

Na história brasileira, a organização da educação foi marcada por uma dualidade: uma formação intelectual destinada à classe dominante, e uma formação tecnicista, limitada à formação para o trabalho manual, à classe trabalhadora. Marcada pelo processo de abertura democrática, a década de 1980 foi um período de intensos debates em torno da cidadania, que resultou em conquistas importantes para a diminuição da desigualdade social, como o combate à dualidade estrutural da educação brasileira. Em meio a esse processo, reafirmou-se um projeto de Ensino Médio unitário, que se sustenta na integração entre saberes científicos e técnicos, acessível a todos os brasileiros, e numa concepção dilatada do trabalho como princípio educativo:

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

Apesar de produzir a ampliação do debate em defesa da educação integral, rejeitado pelos governos militares, o período de abertura democrática seguiu orientando suas políticas educacionais em observância à hegemonia do capital, de

modo que atualmente a lógica capitalista da acumulação flexível continua a determinar um projeto pedagógico organizado para consolidar os interesses dos que detêm a posse dos meios de produção. Ao assumir esse papel, a educação aprofunda a desigualdade na distribuição dos saberes e sobreleva aqueles que exploram sobre os que produzem a riqueza no país (KUENZER, 2017). Todavia, este é um terreno de intensos conflitos e há esforços de resistência, que repousam em educadores de postura crítica e ativa e desdobraram-se em políticas públicas que asseguram o princípio da educação unitária, deixando esta de ser privilégio dos herdeiros da elite econômica. A história brasileira nos mostra como, nas últimas três décadas, do interior das contradições do sistema de produção capitalista surge uma educação crítica, contestadora, contra-hegemônica, estruturada em:

dois pilares conceituais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional (RAMOS, 2008, p. 3).

A nova institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, consolidada em 2008, germinou um projeto de Ensino Médio Integrado no qual a formação omnilateral, politécnica e integral tem primazia. Neste projeto, encontram lugar novas práticas educativas que dão voz a sujeitos historicamente silenciados, uma vez que se configura como proposta educacional contra-hegemônica, em direção à construção de um projeto ético-político em que justiça social e cidadania são princípios basilares, acessíveis a grupos sociais que tiveram suas histórias de resistência invisibilizadas.

Ao superar aquela educação fragmentada, o campo curricular apresenta potencialidades na oferta de uma formação humanizada, desnaturalizando a invisibilidade de grupos sociais ocultados pela opressão e violência, como os remanescentes quilombolas, a partir da incorporação de sua história e memória, escondidas pelos discursos oficiais. O currículo, assim, pode tornar-se âmbito de proposição de debates críticos sobre a interdição de espaços e territórios (materiais e imateriais) às populações quilombolas, alargando as perspectivas de emancipação e comunicação (MUNANGA, 2015). Nessa jornada, a reconstrução da história com o suporte da memória coletiva desses grupos se alinha à defesa da educação antirracista. O diálogo entre história e memória ganha corpo quando os campos da

pesquisa científica se abrem para o uso de novas fontes, como a oralidade, afastando-se do rigor metodológico positivista que durante décadas ditou as regras objetivas que limitaram as investigações nas Ciências Humanas (SOUZA, NETA, 2016).

Consoante às discussões de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o currículo precisa revelar os instrumentos da empreitada capitalista nacional que fizeram da educação elemento que, ao invés de efetivar um projeto ético-político de superação das desigualdades, exclui, discrimina, fragmenta sujeitos, negando-lhes seus direitos. Acreditamos que a educação pode ser instrumento de política reparativa e afirmativa aos quilombolas, na direção da promoção da justiça. Paul Ricoeur (2007, p.101) afirma que "o dever de memória é o dever de fazer justiça, pela lembrança, a um outro que não o si". Assim, compreender o currículo e a memória como narrativas interdependentes, complementares, deve colaborar para a reescrita da história e para retirar da invisibilidade as comunidades remanescentes quilombolas, bem como os processos de violência que sobre elas foram e ainda são praticados. Nessa acepção, concebemos a relação de continuidade entre passado e presente para defender um projeto de reconstrução da história pelo lugar de fala de quem, apesar de conviver com o racismo e a exclusão social, subsiste e resiste em permanente esforço pela garantia de respeito à sua memória que, segundo Bosi (1994),

[...] permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço de toda consciência (BOSI, 1994, p. 46-47) .

O apagamento, nos currículos oficiais da história, do processo de resistência dos escravizados e de seus elementos culturais de origem, ou a disseminação de narrativas fantasiosas que silenciam o protagonismo afro-brasileiro, a exemplo do "13 de maio como benevolência da princesa branca", evidenciam a supremacia eurocêntrica na constituição da memória brasileira. Na contemporaneidade, porém, no campo curricular se tem construído estratégias de enfrentamento, amparadas, inclusive, nas políticas públicas educacionais aprovadas nas duas últimas décadas. A Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, sinaliza a valorização da memória e identidade quilombola ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica (VITORINO; EUGÊNIO, 2017). No ano seguinte, o Ministério da Educação

aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), nas quais reafirma sua perspectiva de inclusão.

Essas políticas públicas educacionais anunciam um pacto estatal pelo fim da invisibilização da temática afro-brasileira e africana no universo formativo do EMI e representam um marco na valorização do protagonismo negro na formação brasileira. Os princípios indicados por esse conjunto de leis passam a ser incorporados pelas instituições de ensino, como os Institutos Federais, que assumem compromisso com o enfrentamento das diversas formas de preconceito e violência, como parte da formação integral, politécnica e omnilateral que anseiam (PACHECO, 2010). Nesta concepção, o currículo estimula a formação crítica. Decorre dessa necessidade o conceito de currículo integrado, crucial ao alcance da formação efetivamente integral:

O currículo assim pensado é uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta (RAMOS, 2011, p. 766).

Nesse projeto, o currículo integrado possibilita problematizar a ausência da história quilombola nas narrativas oficiais, a partir de reflexões teóricas sobre a dinâmica da memória e dos processos de silenciamento. Nesse sentido, é essencial reconhecer as estratégias de manutenção do poder praticadas pelos grupos dominantes, quando revelam-se os recursos para fazer esquecer e silenciar os dominados, numa clara manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2005). Recorremos, então, à memória, conforme discutido por Halbwachs (2017), para o redimensionamento do passado com o objetivo de ressignificar o lugar quilombola nos processos históricos brasileiros:

A história não é todo o passado e também não é tudo que resta do passado. Ou, por assim dizer, ao lado de uma história escrita há uma história viva, na qual se pode encontrar novamente um grande número dessas correntes antigas que desapareceram apenas em aparência (HALBWACHS, 2017, p. 86).

Historicamente, o currículo se colocou como uma arma de poder nos embates pela seleção dos conteúdos e práticas educativas que conduziram as políticas de educação no país (NOGUEIRA, 2019). Nesse processo, representou os

interesses das classes dominantes, majoritariamente compostas por grupos brancos, que ocultaram a relevância dos quilombolas na resistência contra o regime escravagista, na construção da cultura nacional e no estabelecimento de uma sociedade em que constitucionalmente todos são iguais. A estrutura social brasileira continua a reproduzir discursos e práticas eurocêntricas. No entanto, das contradições sociais, políticas e econômicas, surgem focos de resistência que alimentam a luta pela educação democrática e cidadã, como reforça Michael Apple (2015):

O crescimento daquela estranha combinação de mercantilização e Estado regulador, o movimento em direção à semelhança pedagógica e currículos e ensino acadêmico “tradicionais”, a capacidade de os grupos dominantes exercerem liderança na luta contra isso e as mudanças que acompanham transformações no bom-senso: tudo isso não se pode desejar que desapareça. Em vez disso, precisam ser confrontados com honestidade e autocrítica (APPLE, 2015, p. 637).

A relação entre currículo e memória contribui para formação integral dos estudantes, na medida em que questiona os silêncios da história nas práticas educativas e age para que uma diversidade de vozes sejam reconhecidas publicamente. Humanizado, inclusivo ou integrado, o valor histórico do currículo na luta por um modelo de sociedade mais justo só se afirma na defesa da democracia, da participação, da cidadania e da justiça social. Reveste-se, assim, de política afirmativa e reparativa para comunidades como as de remanescentes quilombolas, emudecidas na e pela violência.

Importa-nos considerar que no contexto do EMI, ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é imprescindível o compromisso docente com a formação integral, e que a reconstrução da história e memória de grupos sociais historicamente marginalizados é parte desse compromisso, na medida em que oferece acesso a uma multiplicidade de experiências, narrativas, e, no limite, diferentes versões da história. Além de prática humanista, a defesa da história dos espaços de resistência à escravização é, na atualidade, imperativo legal.

Reflexões docentes: um diagnóstico da presença da temática quilombola no ensino de História do Instituto Federal de Alagoas

Na etapa inicial de nossa pesquisa-ação, aplicamos questionários semiestruturados, por meio da plataforma Google Forms, a professores de História, lotados em 13 campi do Instituto Federal de Alagoas, totalizando 28 docentes

espalhados por todo o estado. A partir da participação dos educadores nessa fase da pesquisa, traçamos um quadro analítico acerca do cotidiano docente, diante da necessidade legal de incluir a temática quilombola nos currículos da Educação Básica, da qual o Ensino Médio Integrado é parte constituinte. Frente a esse imperativo legal, o conceito de *justiça curricular*, presente em Santomé (2013), conduz as práticas docentes a uma posição reflexiva que, em vez de subjugar-se à educação alienante, propicia uma intervenção crítica para a formação integral:

Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

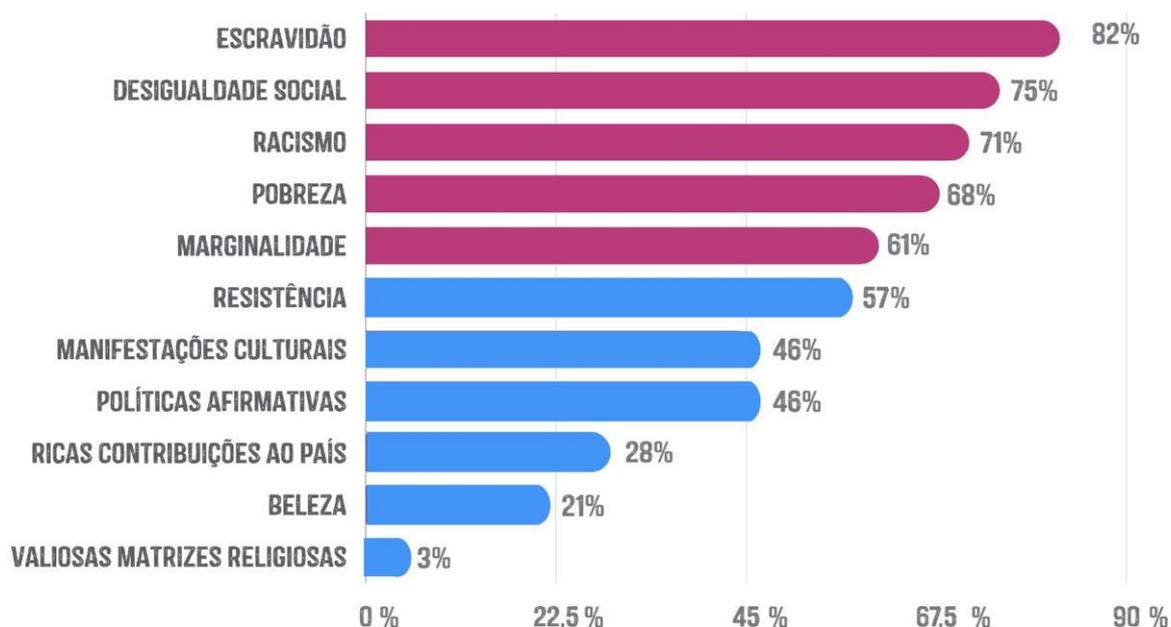
Num primeiro momento, avaliamos a presença quilombola no acervo da Biblioteca do campus do IFAL em Santana do Ipanema, como indicativo do quadro atual quanto à disponibilização de materiais didáticos acerca da temática. Nossa busca revelou a existência de apenas 2 livros que tratam da história e cultura quilombola, um número bastante inexpressivo frente aos 2.900 livros do acervo local. Apesar da previsão legal, anunciada pelas Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais (2004) e que afirma a responsabilidade dos sistemas de ensino de “prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos” (BRASIL, 2004), as duas obras nos parecem insuficientes para prover uma comunidade acadêmica que tem, em média, 800 estudantes, 40 docentes e 24 técnicos administrativos.

A ausência de materiais curriculares sobre a temática pode ser compreendida como parte de um cenário mais amplo de negação de direitos, cuja garantia às comunidades quilombolas é assumida como um desafio no Brasil atual por 100% dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, perguntamos aos docentes se acreditam que o Estado tem produzido materiais didáticos especificamente sobre história afro-brasileira e africana, compreendendo esse ofício como essencial à materialização dos dispositivos legais vigentes. A maioria de professores (72%) discorda dessa afirmação, o que reforça a invisibilização dessa temática no currículo do EMI, ferindo a previsão legal. Indagamos, então, se os docentes já tiveram acesso a materiais curriculares específicos produzidos para pautar o debate sobre história

afro-brasileira e observamos que 64% deles afirmam ter acessado esses produtos. Tais dados podem sinalizar o esforço docente para a inclusão da temática, expandindo seu referencial curricular para além das instâncias oficiais e inserindo a temática no espaço escolar. Apesar de compreendermos a importância de uma tomada de posição por parte dos docentes, ressaltamos que a visibilização da história e cultura negras no ambiente educacional exige a institucionalização de políticas públicas que garantam a produção e o compartilhamento de materiais didáticos acerca da temática, em observância à legislação brasileira.

Questionamos, também, os sentidos atribuídos às comunidades quilombolas nos materiais didáticos e no currículo do EMI. Num primeiro momento, 50% dos participantes da pesquisa afirmaram que estes materiais comumente consideram os povos de matrizes africanas como importantes atores da história brasileira. Entretanto, o que vemos a seguir questiona a eficácia desse dado. Arrolamos questões e solicitamos que os docentes avaliassem quais delas eram associadas àquelas comunidades, conforme apresentamos no Gráfico 1:

Gráfico 1. A que as populações africanas e afro-brasileiras são associadas no Brasil?



Fonte: Formulário eletrônico aplicado a professores do IFAL. Dados coletados e organizados pelo autor, 2020.

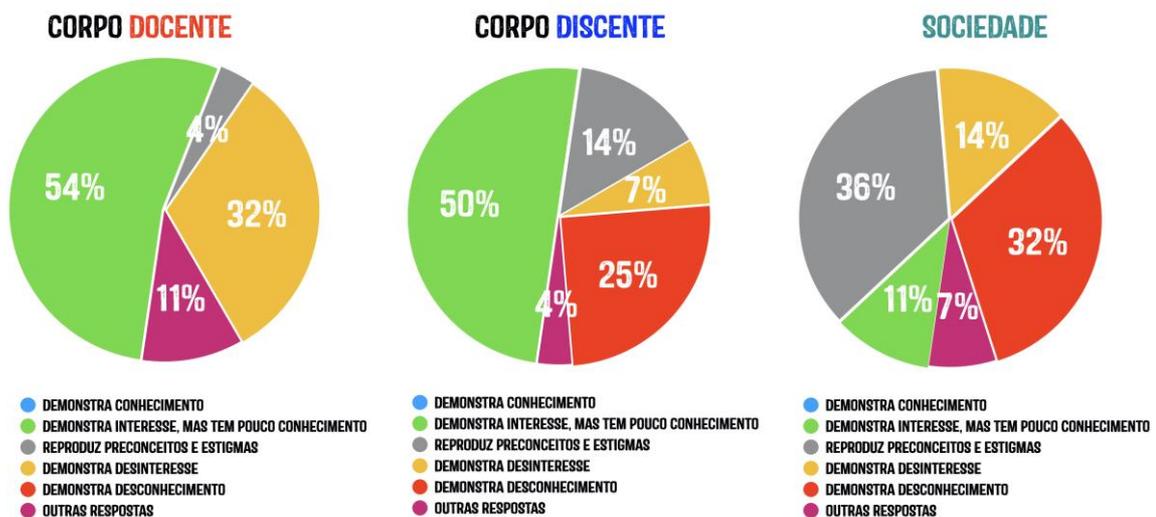
Os temas mais referidos como *escravidão* (82%), *desigualdade social* (75%), *racismo* (71%), *pobreza* (68%) e *marginalidade* (61%) revelam estreita

associação das comunidades afro-brasileiras à estrutura escravista, produtora de desigualdades que, ainda hoje, marginalizam essas populações, mais expostas à precarização do trabalho, à violência policial e com maiores dificuldades no acesso à educação e à saúde. Estes dados, então, corroboram com a afirmação de Marques (2020, p. 240) de que “o fim da escravidão não simbolizou para a população negra o acesso direto à cidadania”. Por outro lado, há menor representatividade nos temas que associam as comunidades afro-brasileiras a elementos ativos e positivos, como *resistência* (57%), *manifestações culturais* (46%), *políticas afirmativas* (46%), *ricas contribuições ao país* (28%) e *beleza* (21%).

No Gráfico 2, avaliamos o conhecimento e o interesse de diferentes atores, acerca da necessidade da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo, sob a ótica dos docentes:

Gráfico 2. Percepção dos participantes sobre o interesse dos **Docentes, Discentes** e da **Sociedade** acerca da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo.

COMO APRENCIAM A TEMÁTICA RELACIONADA À INCLUSÃO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA CORPO DOCENTE, DISCENTE E SOCIEDADE.



Fonte: Formulário eletrônico aplicado a professores do IFAL. Dados coletados e organizados pelo autor, 2020.

É bastante significativo que a maioria dos docentes (54%) demonstre interesse pela inserção da temática nos currículos, e reconheça o interesse do corpo discente (54%). Por outro lado, essa resposta é acompanhada do reconhecimento do pouco conhecimento que detêm acerca do assunto, o que enseja investimentos do poder público para possibilitar que os professores incluam a história afro-brasileira em suas práticas cotidianas. Quanto à percepção da sociedade, os docentes apontam

para a captura de cenários de reprodução de preconceitos e estigmas (36%), e de amplo desconhecimento (32%).

Sob esse aspecto, o exercício da educação integral reafirma sua urgência à medida que aponta para a formação de cidadãos que atuem na e para a cidadania. Isso significa compreender o estudante como cidadão que atue para além da escola, como multiplicador do reconhecimento às populações marginalizadas, seja nas escolas, clubes, igrejas ou na família. Segundo Nogueira (2020, p.14), vencer os tempos em que “[...] estigmatiza-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e deixar de fora de um grupo considerado normal e de prestígio”, implica desenvolver outro projeto de sociedade, no qual a existência das minorias, como os quilombolas, não seja negada, violentada, estigmatizada.

Compreendemos, ainda, que a educação integral somente se realiza em sua plenitude se concebermos o conhecimento como unitário, sem fragmentação. Zabala (1998) discute o enfoque globalizador para defender uma formação crítica e cidadã que, ao construir saberes mais complexos e pontes entre os componentes curriculares, apresenta aos estudantes uma visão ampla sobre as desigualdades. Assim, solicitamos aos docentes que nos indicassem outros temas que possuem intersecção com o debate da inclusão afro-brasileira. Nesse levantamento, temáticas como *desigualdade social* (96,4%), *escravidão e trabalho no Brasil* (92,9%), *cultura negra* (89,3%), *políticas afirmativas* (85,7%), *classes sociais* (75%) e *marginalidade* (75%), entre outras, indicam encontros em direção ao trabalho transdisciplinar, aproximando a História a outros campos do saber, como a Sociologia, Artes, Linguagens, entre outros, que conectados ampliam o potencial de problematizar o processo de segregação e o silenciamento a que essas comunidades estão subordinadas.

Consideramos que os docentes ocupam um lugar estratégico na estrutura social, uma vez que seus saberes podem colaborar para desnaturalizar e ressignificar as experiências vividas pelos estudantes, ampliando sua consciência crítica e seu papel de agente de transformação. E os professores de História do IFAL manifestam compromisso nessa direção: 82% concorda com a pertinência da inclusão da história e cultura africana nessa modalidade, enquanto 18% concorda parcialmente com essa afirmação. Na mesma direção, 96% dos professores concorda que é importante

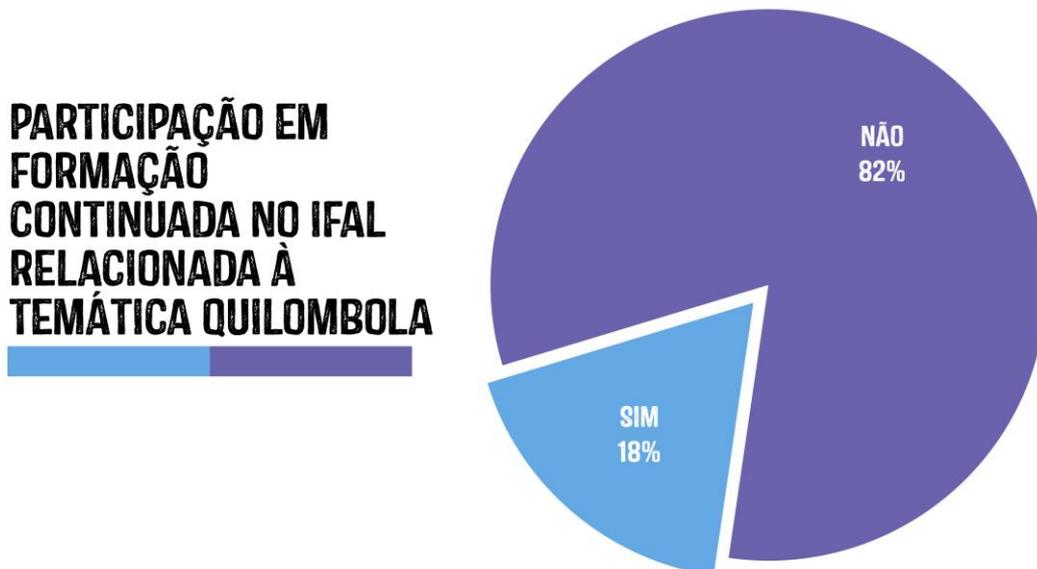
trabalhar também a resistência quilombola no EMI. O participante D17³ afirma que essa iniciativa é relevante "para desnaturalizar certas visões hegemônicas a respeito dessas populações". D12 reconhece a pertinência do tema para a formação crítica:

Predomina na sociedade brasileira um discurso das elites que desqualifica historicamente a importância das populações negras e indígenas. Incluir, de forma efetiva, o estudo da história e cultura afrobrasileira, no ensino médio, em especial nos cursos técnicos integrados, contribuiu para a formação crítica-social dos nossos alunos . (D12, Dados coletados via Google Forms em maio/2020)

O depoimento de D1 aponta, entretanto, que esse fazer pedagógico "esbarra na carência da formação de professores" (D1, Formulário eletrônico aplicado a professores do IFAL. Dados coletados e organizados pelo autor, 2020). Por isso, investigamos o processo de formação continuada sobre a temática pelo Ifal, conforme descrito no Gráfico 3. É importante considerar que 78,6% dos docentes atua no Instituto há mais de 3 anos, o que torna ainda mais relevante o fato de que 82% deles afirma não ter conhecimento de nenhuma formação oferecida pelo Ifal sobre a temática. De fato, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014-2018) não previu a oferta de formação voltada às temáticas afro-brasileiras e africanas. Recentemente, porém, o Ifal pactuou iniciativas para a inclusão de grupos sociais excluídos, como as comunidades remanescentes quilombolas. Em seu PDI (2019-2023) estabeleceu como uma das metas a oferta de formação para educação inclusiva e a expansão dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI's), responsáveis pela discussão em ambiente escolar das temáticas ligadas às populações quilombolas.

³ Com a finalidade de preservar a identidade dos participantes da pesquisa atribuímos a cada docente uma sigla que corresponde à letra do nome da categoria profissional seguida de um número que diz respeito à ordem das respostas dadas nos questionários. Por exemplo: D1: a letra D está associada à docência e o número 1 corresponde a ordem dos questionários.

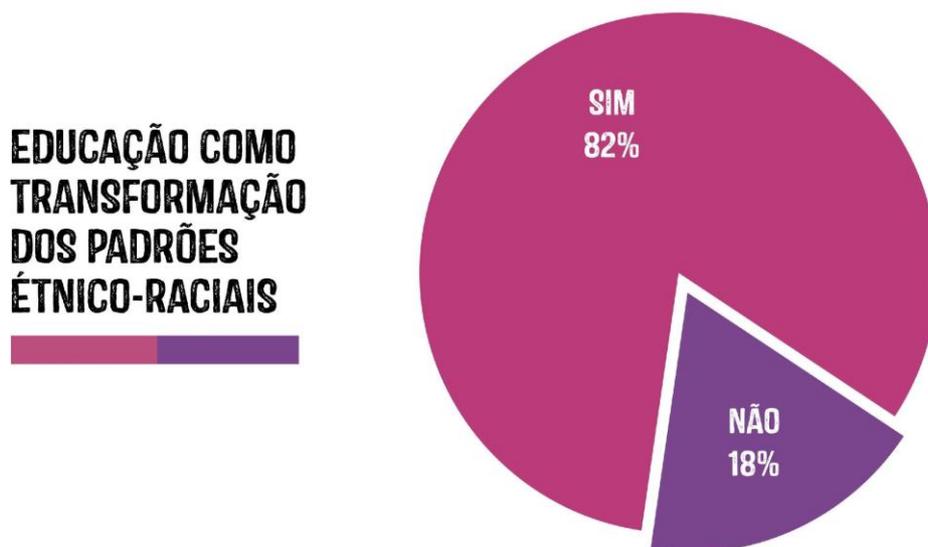
Gráfico 3. Você já participou de formação continuada sobre a temática quilombola, ofertada pelo Ifal?



Fonte: Formulário eletrônico aplicado a professores do IFAL. Dados coletados e organizados pelo autor, 2020.

Também perguntamos aos docentes se a educação pode ajudar a transformar os padrões das relações étnico-raciais. Ao que vemos acima, 82% concorda parcial ou totalmente que a educação exerce poder para reduzir as desigualdades no que concerne às relações étnico-raciais.

Gráfico 4. Educação é elemento capaz de auxiliar na transformação dos padrões de relações étnico-raciais?

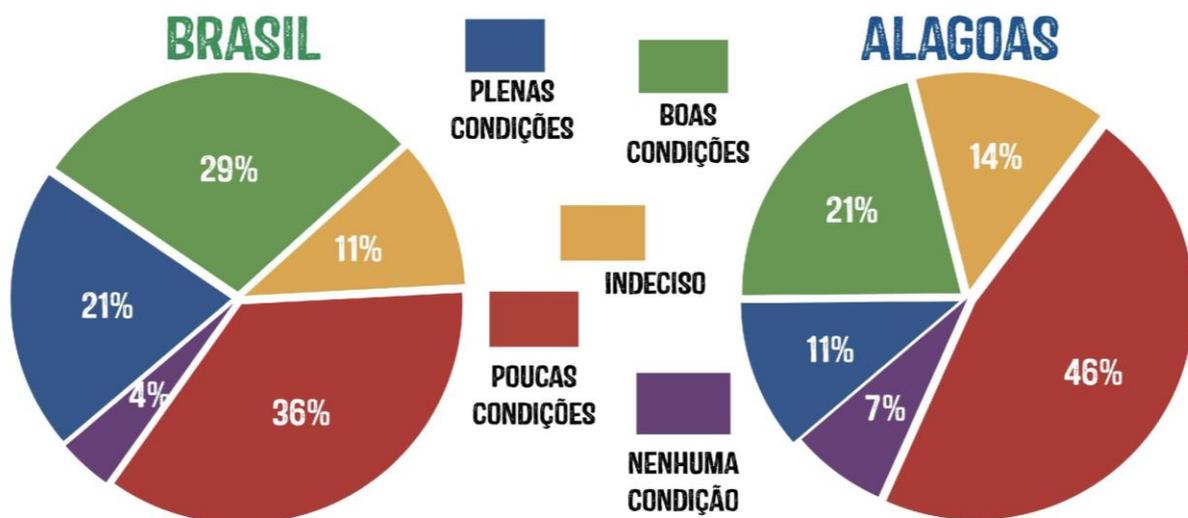


Fonte: Formulário eletrônico aplicado a professores do IFAL. Dados coletados e organizados pelo autor, 2020.

Também perguntamos aos docentes se a educação pode ajudar a transformar os padrões das relações étnico-raciais. Ao que vemos acima, 82% concorda parcial ou totalmente que a educação exerce poder para reduzir as desigualdades no que concerne às relações étnico-raciais.

O quadro delineado pelos docentes atesta, entretanto, para insuficiências e limites acerca da presença da temática quilombola nos materiais curriculares e recursos didáticos do Ensino Médio Integrado. Questionamos os docentes sobre sua qualificação para tratar da temática, no Brasil e em Alagoas, sem o suporte de recursos didáticos. Os resultados indicados no Gráfico 5 nos oportunizaram expressivas reflexões.

Gráfico 5. Qualificação para problematizar em sala de aula a história e memória quilombola, no **Brasil** e em **Alagoas**, sem apoio de recursos didáticos.



Fonte: Formulário eletrônico aplicado a professores do IFAL. Dados coletados e organizados pelo autor, 2020.

Constatamos que a maior parte dos professores (50%) afirma ter plenas ou boas condições de problematizar a história e memória quilombola brasileira, mesmo sem o auxílio de recursos didáticos. Apesar de significativo, esse cenário indica limites para que os professores levem a temática às salas de aula, uma vez que 40% dos docentes afirmam ter pouca ou nenhuma condição de trazer o assunto, por conta própria, para o contexto do EMI. Uma das razões para esse cenário pode residir no processo de especialização da carreira acadêmica dos professores, que delimita a

formação a saberes específicos, sem oferecer aportes adequados para o tratamento das questões étnico-raciais. Ademais, pontuamos que, durante a formação de muitos desses professores, a temática não compunha obrigatoriamente os currículos das licenciaturas em História, como atualmente. Assim, uma efetiva política de formação continuada é condição indispensável para possibilitar aos docentes a abordagem do tema de maneira qualificada.

A questão se agrava quando diz respeito às condições de problematização da história quilombola de Alagoas. Nesse caso, o quadro se inverte, com 57% dos docentes alegando ter poucas ou nenhuma condição de problematizar a temática local em sala de aula, sem o reforço de recursos didáticos. Esse fato pode ser explicado, de um lado, pela pouca circulação da produção acadêmica local sobre o tema, e, de outro, pela ausência de recursos didáticos que contemplam a história regional.

Apple (1994) afirma que as práticas docentes estão inseridas num campo de disputa e se situam como ato político. Nosso diagnóstico inicial provoca aos docentes esse posicionamento crítico, na medida em que as leis, apesar de materializarem uma reclamação por justiça, encontram diversos entraves na prática política e nas instâncias do Poder Executivo, responsáveis pelo provimento de materiais didáticos que visibilizem a história quilombola. Nesse sentido, nossa pesquisa propõe o desvelamento desses conflitos através de práticas pedagógicas humanizadas e críticas. Isso compreende revelar os mecanismos produtores da exclusão para rejeitar a manutenção da opressão social e racial, manifestada inúmeras vezes nas práticas educativas e validadas historicamente em políticas públicas excludentes.

Possibilidades para o ensino da História Quilombola no currículo do EMI

Nos últimos anos, os Mestrados Profissionais na área de Ensino têm aproximado os saberes acadêmicos das práticas pedagógicas e facilitado a inclusão de grupos historicamente segregados na sociedade brasileira. Os Produtos Educacionais, desenvolvidos em condições reais do cotidiano escolar, têm disponibilizado aos profissionais da educação acesso a uma diversidade de temáticas, abordagens didáticas, diálogos transdisciplinares, abrindo espaço para a diversificação e qualificação de suas práticas educativas, bem como para a construção de aprendizagens significativas, o que vai ao encontro da educação integral (PASQUALLI, VIEIRA, CASTÁMAN, 2018).

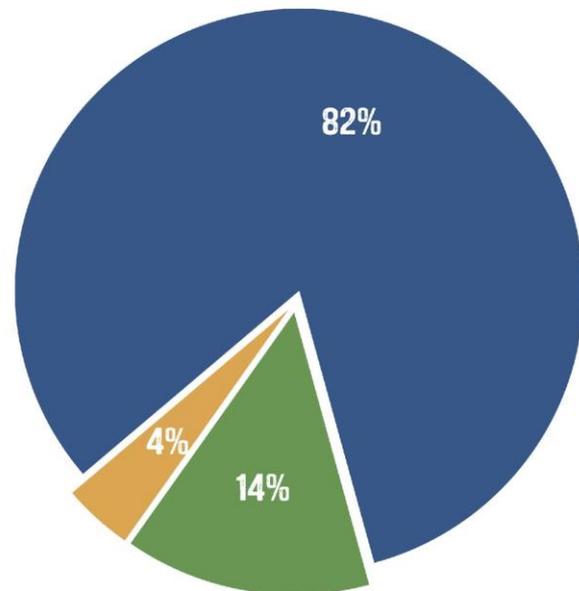
Muitos desses Produtos Educacionais vêm, em grande monta, favorecendo o debate sobre as ausências no currículo oficial e refinando o olhar para a diversidade e inclusão. Há exemplos significativos destes esforços, como o produto elaborado por Cléia Maria Alves (2019), no ProfEPT/IFRN que, com sua proposta de unidade didática, possibilitou aos docentes o ensino da história local da região potiguar do Seridó/RN no EMI. No ProfEPT/IFSP, Ivan Pedroso (2019) produziu uma sequência didática para incluir nas práticas educativas a discussão sobre discriminações de gênero e textuais. Nela, o pesquisador defende a abordagem de debates acerca de discriminações e violências praticadas em razão de gênero, atuando, assim, para a diminuição do preconceito. Nessa mesma direção, pesquisadores do ProfEPT/Ifal têm se dedicado a dar voz e visibilidade às narrativas de grupos historicamente marginalizados e excluídos. Nesse esforço, a mestranda Adriana Cirqueira Freire (2020) elaborou como PE um material didático intitulado “Etnias indígenas alagoanas”, que visa ampliar o reconhecimento das etnias indígenas na história e cultura alagoanas, dando suporte para a inclusão da temática nos componentes curriculares de História, Língua Portuguesa, Artes e Sociologia. Por sua vez, o mestrando Rafael Santos Félix apresentará o PE intitulado "Caderno reflexivo: sobre o trabalho prisional", um recurso paradidático que visa possibilitar uma discussão de difícil alcance dentro do contexto da EPT, tratando sobre crime, sistema de justiça e trabalho prisional. Essas ferramentas promovem uma ressignificação curricular ao considerar a atenção e o respeito à diversidade como requisitos essenciais para a democratização da educação.

Nesse sentido, interrogamos os docentes sobre a relevância de um documentário audiovisual como recurso didático que facilite a inserção da temática quilombola nas aulas de História, material que pretendemos ofertar como Produto Educacional (PE) da nossa pesquisa no ProfEPT/Ifal. Nessa construção, pretendemos recorrer à metodologia da história oral para superar os estereótipos, estigmas e as mensagens engessadas que fogem à realidade continuamente (re)construída por pessoas excluídas, pois, consoante às discussões de Paul Thompson (1992, p. 337), "A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, também as ajuda a caminhar para um futuro construídos por elas mesmas".

Os dados apresentados no Gráfico 6 revelam unanimidade entre os docentes no que diz respeito à relevância, como recurso didático, de um vídeo documentário que problematize o lugar da memória quilombola na memória coletiva.

Gráfico 6. Avaliação sobre a produção de documentário como recurso didático que problematize o lugar da memória quilombola.

CONTRIBUIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA QUILOMBOLA



Fonte: Formulário eletrônico aplicado a professores do IFAL. Dados coletados e organizados pelo autor, 2020.

O documentário audiovisual, elaborado especificamente para o contexto do EMI, propõe uma narrativa dos excluídos e o redimensionamento da memória quilombola no conjunto da sociedade brasileira, inserindo essas comunidades na partilha dos bens materiais e imateriais do país. Nesse sentido, nossa compreensão de história vai ao encontro da compreensão de alguns dos docentes inquiridos nessa investigação, como D11, quando afirma que “a história se afirma como releitura crítica do passado, como ferramenta de intervenção real no presente” (D11, Formulário eletrônico aplicado a professores do IFAL. Dados coletados e organizados pelo autor, 2020). Nesse aspecto, a utilização do audiovisual como recurso didático propõe uma reflexão sobre o presente a partir das memórias dos remanescentes de quilombos, valorizando as pessoas, os espaços e as circunstâncias históricas daquela comunidade (HALBWACHS, 2017). D14 entende essa como uma temática “extremamente relevante” e o Produto Educacional como “um ótimo subsídio para trabalhar a temática em sala de aula e fazer com que a discussão vá além das quatro

paredes” (D14, Formulário eletrônico aplicado a professores do IFAL. Dados coletados e organizados pelo autor, 2020).

A oferta de um documentário audiovisual visa auxiliar o docente no compartilhamento de saberes, valores e lembranças quilombolas, reiteradamente ocultadas nos porões da dominação, que produziram o silenciamento da história e cultura quilombola nos currículos oficiais. Nesse sentido, recorreremos, especificamente, aos substratos das memórias da comunidade remanescente quilombola do Alto do Tamanduá, localizada no município de Poço das Trincheiras-AL, para apresentar uma história que visibilize agentes comumente esquecidos pela historiografia oficial e oportunize a valorização da história local na formação integral.

O trabalho, a partir de fontes mnemônicas, tem se constituído num veículo que, sustentado nas narrativas orais de sujeitos marginalizados, questiona criticamente o conhecimento histórico imposto como universal. Compreendemos que o vídeo documentário ajuda o docente a pautar suas práticas a partir de uma consciência histórica plural, que liberta o professor do trabalho exclusivo com as fontes “oficiais”:

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

Além de atestar a capilaridade do documentário audiovisual, os docentes registraram também suas percepções em torno da proposta. O participante D7 admite que “há uma carência enorme de material didático e de debates que protagonizam as populações quilombolas nas escolas e que praticamente nada sobre esta temática vem sendo debatido no meio escolar de modo geral”. Essa declaração demonstra o quanto um documentário audiovisual, que contribua para a superação dessa realidade problemática, tem um significativo valor como recurso pedagógico em favor de uma educação integral. Nesse sentido, apresentamos também as considerações do participante D5 acerca deste Produto Educacional:

É extremamente importante desenvolver o máximo de materiais sobre essa temática, pois ainda há uma grande carência de recursos sobre o tema, o que dificulta trabalho em sala de aula fazendo com que a discussão dessa temática acabe sendo pautada baseada no senso comum o que faz com que se dissemine visões carregadas de ignorância e preconceito. (D3, Formulário

eletrônico aplicado a professores do IFAL. Dados coletados e organizados pelo autor, 2020)

O diagnóstico realizado com o corpo docente do Ifal legitima a oferta do documentário audiovisual como recurso didático em direção à formação integral dos estudantes no Ensino Médio Integrado. Sinaliza a reconstrução dos sentidos da escola e converge na travessia para um modelo de educação sustentado na humanização e na formação para a emancipação e que possa romper com a lógica excludente. Desse modo, acreditamos que o trabalho pedagógico com o audiovisual, sob uma perspectiva crítico-reflexiva, permite a escuta de vozes que, caladas historicamente pela hegemonia racista, poderão ecoar no campo educacional, com potencial resignificação do lugar quilombola no currículo do EMI, em direção à educação integral, politécnica e *omnilateral*.

Considerações finais

As perspectivas do trabalho pedagógico com a memória, os limites indicados pelos docentes acerca da inclusão da temática quilombola e as possibilidades apresentadas para a resignificação do currículo, discutidas neste artigo, permitem-nos pensar o Ensino Médio Integrado enquanto espaço de apropriação de conhecimento que, ao revelar a genealogia das práticas de poder e dominação, como as práticas antirracistas, e reconhecer a história, a memória e as perspectivas de grupos subalternos, produzem compreensão, desnaturalização e abrem o espaço para transformações humanizadoras e libertadoras.

Nesse contexto, o currículo pode questionar os conteúdos racistas, estigmatizantes e excludentes, inseridos no currículo oficial pelas classes dominantes, compostas em sua maioria por pessoas brancas, as quais historicamente alijaram as comunidades negras de resistência, atualmente espalhadas pelo país na forma das populações remanescentes quilombolas, da historiografia oficial. E, dessa forma, aproxima-se da concepção de *educação integral*, fomentando uma história na qual encontra lugar da memória dos excluídos.

Nesse processo, os aportes dos Produtos Educacionais, elaborados no âmbito dos Mestrados Profissionais, possibilitam a adoção de práticas pedagógicas humanizadas. Sob esse paradigma, o documentário audiovisual se reveste de recurso didático significativo. Ao reconstruir a história e a cultura dos remanescentes quilombolas e lhes atribuir o protagonismo negado nas narrativas, converge para a

superação da invisibilização histórica dos quilombolas nos currículos. Aqui assumimos, portanto, duas perspectivas: a de denunciar a existência de práticas educativas que alimentam o racismo e uma outra, de combate à naturalização da discriminação lançada sobre afro-brasileiros, assumindo que essa questão não é exclusiva da militância negra, mas de toda sociedade brasileira.

Não obstante, as garantias do Estado brasileiro para uma versão histórica que reconheça as contribuições afro-brasileiras na formação do nosso povo ainda é um desafio, e carece de estudos e produtos que ofereçam subsídios para práticas educativas antirracistas. A análise dos olhares docentes sobre essa necessidade, enquanto imperativo humano e legal, desnuda uma demanda que precisa ser considerada. Esta análise indica também uma adesão expressiva à proposta de um vídeo documentário como recurso didático que auxilie na desnaturalização das visões preconceituosas e promova um olhar que valorize as comunidades quilombolas.

Ao agregar saberes à prática docente e, sobretudo, assumir uma postura de desvelamento do mundo e de combate ao racismo, por meio, por exemplo, do fortalecimento das memórias quilombolas, o documentário audiovisual visa contribuir para a efetivação de uma educação *omnilateral*, politécnica, unitária e integral.

Referências Bibliográficas

ALVES, Cléia Maria. **Memórias do Trabalho**: proposta de unidade didática para o ensino de história local no ensino médio integrado. Dissertação em Educação Profissional e Tecnológica. ProfEPT/IFRN, Mossoró, 2019.

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

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

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispões sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NETA, Olívia Morais de Medeiros. O portal da memória do IFRN como fonte de pesquisa em história da Educação Profissional. *In*: SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NETA, Olívia Morais de Medeiros; MOURA, Dante(org.). **Educação Profissional: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas**. 1. ed. Natal: IFRN, 2016. p. 101-120. Disponível em: Acesso em: 21 mai. 2020.

ClAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

FREIRE, Adriana Cirqueira; XXXXX, XXXXXXXXXXXX. O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AMPLIAÇÃO DO RECONHECIMENTO DOS INDÍGENAS NO ESTADO DE ALAGOAS. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 19, p. e9870, jul. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9870>>. Acesso em: 22 jul. 2020. doi:<https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9870>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, Bernadete.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2017.

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

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Porto Alegre, n. 62. p. 20-31, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>. Acesso em: 15 jan. 2020.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, 2019. Disponível em: DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814. Acesso em: 02 mar. 2020.

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

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

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 4, n. 7, p. 106-120, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v4i07.302>. Acesso em: 12. jun. 2020

PEDROSO, Ivan. **Escola sem medo: discutindo discriminações e violências de gênero e sexuais na educação profissional e tecnológica**. Dissertação em Educação Profissional e Tecnológica. ProfEPT/IFSP, Sertãozinho, 2019.

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

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes diferenças: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, setembro de 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 13. jun. de 2020.

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

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VITORINO, Artur José Renda.; EUGÊNIO, Kátia Maria. A luta pelo reconhecimento e a Lei 10.639/03 no combate ao racismo institucionalizado brasileiro. **Revista @ambienteeducação**, v. 6, n. 2, p. 273 – 294, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/67>. Acesso em: 22 abr. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado - história oral**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-466, set/dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300149&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2020.

Diego dos Santos Alves.

Santana do Ipanema, Alagoas, Brasil

Licenciado em História pela Universidade Federal de Alagoas (2008). Atuou como Assistente em Administração (2009-2017) no Instituto Federal de Alagoas - Campus Marechal Deodoro, coordenando, ainda, por dois anos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Atuou, ainda, como Técnico em Assuntos Educacionais (2017-2019) no Instituto Federal de Alagoas - Campus Santana do Ipanema. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Educacional. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Alagoas. Atualmente é Professor EBTT no Instituto Federal de Alagoas - Campus Santana do Ipanema.

Email: clickdiego@hotmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4435537110493144>

Beatriz Medeiros de Melo.

São Carlos, São Paulo, Brasil

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos, com tese defendida sobre reprodução social e resistência camponesa. A tese recebeu o prêmio José Gomes da Silva de Melhor Tese de Doutorado em Sociologia Rural pela SOBER no ano de 2013. Estágio de doutorado sanduíche no Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, com supervisão de Hubert C. de Grammont. Mestre em Geografia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente, com dissertação defendida sobre a migração e trabalho rural. Graduada em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus Araraquara, quando participou como bolsista de iniciação científica de pesquisas acerca das temáticas do trabalho rural, migrações e reforma agrária. Experiência de docência no Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional, Ensino Superior, Ensino Médio, Ensino a Distância e Ensino Profissionalizante, e experiência de investigação no CNPq, FAPESP, FAPAL, FUNDAP e IFAL. Realizou pesquisa de pós-doutorado (PPG de Sociologia da UFSCar) envolvendo a temática da moralidade e dos sentimentos na mobilização das estratégias de reprodução do campesinato. Atualmente, é professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), campus Viçosa, lecionando no Ensino Médio Integrado ao Técnico, em cursos de graduação e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnologia (nacional, em rede). É docente do Mestrado Acadêmico em Sociologia da UFAL. Integra o Grupo TRAMA/UFScar (Terra, Trabalho, Memória e Migração), o grupo Ruralidades, Ambiente e Sociedade (UFSCar) o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica - GEPEPT.

Email: mmelobeatriz@gmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1917141765879918>

Recebimento: 22/07/2020

Aprovação: 04/09/2020



Q.Code

Editores-Responsáveis

[Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil

[Prof. Dr. Arno Münster](#), Universidade de Amiens - Paris, França