



## VOZES NEGRAS: A RESSIGNIFICAÇÃO DA HISTÓRIA QUILOMBOLA NO CURRÍCULO COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA

Diego dos Santos Alves <sup>1</sup>  
Beatriz Medeiros de Melo <sup>2</sup>

### Resumo:

Neste artigo, discute-se a importância de um currículo plural, multiétnico, diverso e antirracista, enovelado pela memória quilombola, para a promoção da formação integrada, no âmbito do Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, revisita-se o debate sobre o lugar do negro na sociedade brasileira, as políticas públicas destinadas à população quilombola no período pós-abertura democrática e a discussão acerca da construção de um currículo como possibilidade de travessia, deslocando-se da formação restrita ao mundo do trabalho para a formação integrada, na esfera da Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que recorre à revisão da literatura para repensar as práticas educativas. Assim, conclui-se que o currículo antirracista corrige distorções históricas e contribui para a efetivação de um projeto ético-político com igualdade e justiça social.

**Palavras-chave:** História. Quilombola. Currículo. Ensino. Formação Integrada.

### INTRODUÇÃO

A escravidão brasileira, enquanto fenômeno que atravessou mais de três séculos, tem origens históricas na formação das sociedades coloniais europeias, que se espalharam pelas Américas a partir do século XVI, com a finalidade de explorar as riquezas naturais dos novos territórios. De terra desconhecida, o Brasil passou a ser colônia e a obedecer ao domínio político, cultural e religioso da Corte Portuguesa.

Passada a primeira fase de exploração econômica da colônia brasileira, os portugueses aproveitaram-se de condições favoráveis, como a boa drenagem dos solos e sua fertilidade, para iniciar a produção canavieira. Sob as bases do sistema de *plantation*, desenvolveu-se uma monocultura de exportação, com a existência de grandes latifúndios e o trabalho compulsório alimentado por indígenas e, principalmente, escravizados africanos.

Em fins do século XIX, já à luz de um capitalismo mais consolidado, os africanos voltariam a sofrer com os desenfreios desejos das grandes potências mundiais, que dividiram o território da África entre si, ocupando-a de forma violenta (HOBSBAWM, 2012).

<sup>1</sup> Mestrando no ProfEPT/Ifal, [diego.alves@ifal.edu.br](mailto:diego.alves@ifal.edu.br);

<sup>2</sup> Professora orientadora: Doutora em Sociologia, pela Universidade Federal de São Carlos, docente PEBTT no Ifal Viçosa e no ProfEPT/Ifal. [beatriz.melo@ifal.edu.br](mailto:beatriz.melo@ifal.edu.br).



Por trás do interesse pelas matérias primas e recursos naturais do continente negro, a lógica do eurocentrismo, cuja ideologia pressupunha superioridade racial branca, serviu como pano de fundo para a sangrenta ocupação dos povos ditos *bárbaros*.

No Brasil, os escravizados africanos foram os grandes responsáveis pelo crescimento econômico, pela ocupação dos territórios e pelo enriquecimento da cultura. Porém, na proporção em que ajudavam a fundar as bases do país, foram submetidos amiúde aos castigos mais vis. Como defesa, desenvolveram uma série de resistências. Essas reações à escravidão assumiram ora um caráter violento, ora negociável. Nessa direção, estudos como os de Reis e Silva (2005) destacam o acentuado processo de negociação entre escravizados africanos e grandes proprietários rurais, como recurso para sobrevivência e inserção frente aos rearranjos sociais. Na luta pela resistência, a formação de comunidades de fugitivos representam uma das mais importantes. Nessa direção, os quilombos, representaram um dos maiores abalos ao regime escravocrata no país (MARQUES, 2020).

Nesse sentido, falar da construção histórica do Brasil negando o protagonismo indígena e afro-brasileiro é uma falácia historiográfica, uma reprodução discriminatória e racista. Historicamente, porém, o currículo do sistema educacional brasileiro expressa a lógica excludente e racista, silenciando as vozes negras, negando sua irrefutável importância na constituição da nossa gente, cerceando os espaços para uma prática antirracista. Nas últimas duas décadas, porém, as lutas do movimento negro obrigaram o Estado a prover políticas reparativas, a fim de redimensionar o lugar do negro no Brasil.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### **O lugar do negro no novo Brasil**

Com a expansão das atividades econômicas no Brasil do século XIX assiste-se ao deslocamento da concentração das atividades agrário- exportadoras para as atividades industriais. A mudança no paradigma econômico significou, também, a transição de uma sociedade rural para a urbana.

No momento em que o Brasil assistia à difusão dos ideais iluministas e ao crescimento exponencial das resistências negras materializadas, especialmente, nos quilombos e mocambos, a necessidade de encontrar mecanismos para frear as sucessivas crises na



acumulação de capital teve peso determinante na decisão do Estado de oficializar o fim da escravatura em 1888. Mais de três séculos de intenso tráfico negreiro, no entanto, àquela altura já havia escravizado mais de três milhões de negros africanos (TAMANO, 2011).

No *novo* Brasil da Primeira República, os ex-escravizados passam a sofrer as agruras do processo de desenvolvimento que os alijaram da sociedade de então. A modernização e a necessária urbanização - consoante a necessidade de redimensionar o papel do Brasil no capitalismo mundial - empurrou os negros para a marginalização. Mesmo a decisão governamental de investir esforços na educação profissional, enquanto instrumento de preparo técnico para superação da estrutura produtiva escravocrata, não significou política pública de inclusão para a comunidade negra (NEVES; PRONKO, 2008).

O universo dos ex-escravizados pode ser captado com propriedade mediante a interpretação de um clássico da literatura brasileira. *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo (1999), guardadas suas características ficcionais, revela a nova paisagem social do Brasil, que se pretende desenvolvido. Desvela, sobretudo, o lugar do negro naquela sociedade, que os responsabilizava pelo atraso, e, na contramão, a solução racista encontrada, que via nos imigrantes europeus a saída para a execução de atividades econômicas mais modernas. Na obra, João Romão é imigrante português que explora as classes marginais no submundo das habitações coletivas da então capital federal, Rio de Janeiro. Casado com Bertoleza, uma ex-escravizada, Romão tem suas finanças melhoradas quando Paula, cabocla residente em seu cortiço, põe fogo em grande parte das suas residências. Esse episódio reforça o viés de racismo presente na sociedade de então, com os negros sendo representados como responsáveis pelos atrasos e crimes de toda sorte que marcam a República. Em seguida, Romão reconstrói suas habitações com ares da modernização que acompanhava, àquela altura, o moderno Rio de Janeiro, do prefeito Pereira Passos. Concluídas as novas residências coletivas, não mais cabia a presença dos negros numa estrutura avançada: era o país de então reforçando a negação da presença negra em sua realidade.

A modernização das novas residências alça o português à condição de burguês, de uma elite que se envergonhava da presença dos negros em solo tupiniquim. Bertoleza, sintomaticamente, não mais poderia ocupar o lugar de esposa do imigrante branco. Explorada por Romão na fase em que o lusitano era apenas mais um, a ex-escravizada é devolvida ao seu antigo dono, em passagem que encerra o livro de Azevedo (1999, p.130):



Reconheceu logo o filho mais velho do seu primitivo senhor, e um calafrio percorreu-lhe o corpo. Num relance de grande perigo compreendeu a situação; adivinhou tudo com a lucidez de quem se vê perdido para sempre: adivinhou que tinha sido enganada; que a sua carta de alforria era uma mentira, e que o seu amante, não tendo coragem para matá-la, restituía-a ao cativoiro.

Se por um lado a obra de Azevedo revela o pensamento da época, cercado por teorias biologizantes que visavam demonstrar a superioridade racial branca, por outro, o romance naturalista é conduzido por críticas profundas ao capitalismo à brasileira. Expõe, ainda, a fase inicial da mudança de rota da economia brasileira, passando de uma base agrário-exportadora para outra urbano-industrial, num movimento que longe de significar a superação das atividades primitivas, utilizou-se delas para o lançamento do país na “sonhada” industrialização (OLIVEIRA, 2003). O saldo da adoção de políticas excludentes destinadas às classes menos favorecidas, em geral, e aos negros, em particular, reverbera no Brasil do século XX, marcado pela extrema pobreza e alta concentração de renda (MATTOSO, 2000). Sem embargo, a resistência negra obriga o Estado, ao menos na letra da lei, a rever as ideologias racistas com a promulgação da Constituição de 1988 e seus desdobramentos.

### **Redemocratização brasileira: quilombolas e a Constituição de 88**

Com o avanço da industrialização, o país traçou seu percurso político-econômico calcado na relação de dependência e subserviência às grandes potências do mundo capitalista àquele momento, destacadamente os Estados Unidos. Entre idas e vindas, condicionado aos padrões de acumulação capitalista, o país acompanhou os diferentes ciclos de produção e acumulação orientados externamente. Dessa maneira, aprisionou ao fordismo e à acumulação flexível, segundo seu papel limitado na divisão internacional do trabalho.

Nesse contexto, sequer as benesses do *Welfare State* chegaram à classe trabalhadora brasileira, onde os milhões de ex-escravizados se avolumavam à espera de qualificação técnica para obter um lugar na economia industrial. A transferência da responsabilidade da preparação da mão- de-obra trabalhadora à iniciativa privada, consolidada com a criação da tríade pedagógica do Sistema S - composta pelo SENAI, SESI e IEL - acabou por restringir os parques benefícios, do padrão de acumulação fordista, no Brasil a uma fatia diminuta da sociedade brasileira (RODRIGUES, 1997). Não é de se assustar, pois, com o aprofundamento do fosso que amplia o distanciamento e a desigualdade entre brancos e negros no país.



Com o golpe militar instaurado em 1964, frente à ameaça do então presidente João Goulart em implementar as reformas de base, a repressão e a dependência brasileira agravaram o quadro de desigualdade social, aprofundando a herança do escravismo. Com a abertura democrática em 1979<sup>3</sup>, o país assiste à efervescência de lutas em torno da cidadania, que incluíram as minorias, como os quilombolas. Nessa arena de debates, sobressaem as reivindicações do movimento negro.

Entre as conquistas, o reconhecimento do direito à terra pelos quilombolas, assentido pela Constituição de 1988, representa o maior triunfo da agenda em defesa das populações afro-brasileiras, tentando corrigir a herança danosa da Lei de Terras de 1850. Destarte, cria-se um espaço de possibilidades de ressignificação da memória afro-brasileira, as comunidades remanescentes de quilombos: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, Art. 68).

A Constituição de 1988 rompe com a atuação do Estado brasileiro, que negava sistematicamente os direitos sociais e civis mais básicos aos remanescentes de quilombos. Assim, ao menos nas letras da lei, surge como instrumento para redução da desigualdade racial (MARQUES; GOMES, 2013).

A Constituição de 1988 propõe, ainda, a superação da visão estereotipada sobre as manifestações culturais das comunidades indígenas e afro-brasileiras. Superada a onda autoritária e repressiva do regime militar, o Brasil do final do século XX iniciava o processo de ressignificação e valorização dos povos de matrizes africanas, vultosos atores no processo de formação brasileira. Nesse sentido, o Art. 215 da Carta Magna afirma que:

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

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988, Art. 215 § 1º)

A Constituição de 1988 assegura, ainda, em seu artigo 216, o reconhecimento dos quilombos como patrimônio cultural brasileiro, referência da identidade nacional. O poder público compromete-se com a sua proteção, com vistas a preservar as memórias quilombolas,

---

<sup>3</sup> Tomamos como base a obra de Daniel Aarão Reis Filho, que considera o processo de distensão iniciado com a suspensão dos Atos Institucionais e a Lei de Anistia como marco da abertura democrática no Brasil.



cuja lei reconhece formadoras da sociedade brasileira. Assim, o horizonte do Brasil democrático sinaliza a superação dos estigmas e estereótipos lançando sobre a figura do negro.

Diante desse cenário, a Constituição (1988) pode ser compreendida como uma via de ampliação na democratização das relações sociais brasileiras. No entanto, é imperativo investigar se as práticas governamentais, de fato, atendem ao que consta na legislação, e se funcionam como elemento transformador, capazes de garantir justiça social às comunidades remanescentes de quilombos. Ademais, os direitos garantidos a tais comunidades se espalharam para o campo educacional e se apresentam como importantes ferramentas na superação do preconceito racial, da desigualdade social e da concentração de renda.

### **Protagonismo negro na legislação educacional brasileira**

A década de 1980 representou um período de efervescentes debates educacionais. Entre eles, destaca-se a defesa de uma concepção habilitada a desbancar a dualidade estrutural entre educação manual - para os filhos da classe trabalhadora - e educação intelectual - para os filhos das elites brasileiras (MOURA, 2008).

Outra vez mais, porém, o papel do país na divisão internacional do trabalho e sua relação de dependência e subordinação ao grande capital, reforçado pelas elites industriais brasileiras e, especificamente, pela Confederação Nacional da Indústria, enquanto seu partido ideológico (RODRIGUES, 1997), conseguiram exprimir na Lei nº 9.394/96 e no Decreto 2.208/97, o ideário pedagógico do mercado, reforçando o dualismo estrutural na educação brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2013).

No meio desse trajeto, a luta progressista pela democratização da educação logrou êxitos que forçaram o projeto excludente das elites brasileiras a abrigar demandas das chamadas minorias, como as comunidades quilombolas. Um ponto de inflexão nessa caminhada do Movimento Negro pela valorização da sua cultura, memória e identidade veio com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica.

Até sua aprovação, porém, a proposta enfrentou desinteresse do Congresso Nacional. Apresentado em magistraturas anteriores pelo deputado Humberto Costa (PT-PE), acabou arquivado. Reapresentado em 1999 pelos deputados Ester Grossi (PT-RS) e Ben-Hur Ferreira



(PT-RS), a proposta de alteração à Lei nº 9394/96 ganhou corpo no momento em que o Partido dos Trabalhadores ocupava a presidência da República, com Luís Inácio Lula da Silva, eleito presidente em 2002. É, portanto, bastante sintomático que a aprovação da lei ocorresse em 2003, sob a gestão petista, justamente o primeiro partido político a criar um órgão para atendimento das demandas do Movimento Negro: sua Secretaria Nacional de Combate ao Racismo, ainda em 1995 (PINOTTI, 2016).

Aprovada, a Lei nº 10.639/2003 tinha um fim em si mesma: pôr fim a situação de invisibilização da temática negra nos currículos da Educação Básica, marcados pela visão hegemonicamente eurocêntrica e racista, que escondia a relevância do negro na formação brasileira, como explicita a redação do dispositivo:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003. Art. 26 § 1º)

A partir da Lei nº 10.639/2003 outros aparatos legais surgiram no campo educacional, a fim de transpor o abandono das populações quilombolas no Brasil e de resgatar suas contribuições, propondo, ainda, novas políticas públicas afirmativas e reparativas. Nessa direção, o Ministério da Educação aprovou em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assumindo sua perspectiva de inclusão:

Garantir o exercício desse direito e forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras. Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural. (BRASIL, 2004, p. 05)

Na defesa da educação antirracista, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais visam promover mudanças nas narrativas eurocentradas, apontando para tanto o campo curricular como o elo de transformação das práticas educativas. Nessa direção, compreendem o a valorização do protagonismo negro como o ponto de partida para a superação do quadro de silenciamento afro-brasileiro e africano nos currículos escolares.



Quase uma década depois, as políticas educacionais voltadas às comunidades remanescentes de quilombos ganham reforço com a instituição da Educação Quilombola (2012) que propõe o refinamento curricular sobre a história quilombola, e visa problematizar o processo de silenciamento que sobrelevou historicamente a memória eurocêntrica e racista sobre as comunidades negras (HAERTER; BARBOSA JÚNIOR; DUARTE; 2014).

Esse movimento de redimensionar o currículo visa também problematizar o processo de silenciamento negro na história brasileira. Para isso, parte de uma historiografia que possibilite a ressignificação de sujeitos, antes alijados do processo histórico. O protagonismo negro ressignifica não apenas o currículo, mas a própria história e memória afro-brasileira, num movimento mais humanizado, a partir de práticas educativas que ultrapassam as narrativas do currículo oficial, que retrata a ideologia dominante.

A Educação Quilombola visa garantir políticas de reparação ao secular processo que excluiu os negros da história brasileira. Dentre as garantias, pressupõe a formulação de projetos político-pedagógicos adequados às suas práticas, e outras mais, como a “elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo” (BRASIL, 2012, p. 02).

Entre a previsão legal e as práticas atuais, mantém-se o tenso desafio de garantir o cumprimento das leis. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, que tem como princípio a formação integrada, *omnilateral* e politécnica, tal provocação redimensiona-se, no afã de garantir um ensino inteiro, que supere à ideia de formação exclusiva para a vida produtiva (RAMOS, 2008). Nessa perspectiva, um currículo integrado que supere a visão de educação para o atendimento das demandas específicas do mercado de trabalho surge como possibilidade de integração dos quilombolas à sociedade brasileira do século XXI.

### **Educar para humanizar: o desafio da EPT**

No contexto das reformas apontadas pelos movimentos sociais no período da redemocratização brasileira, despontou a necessidade de um projeto de Ensino Médio que fosse eficaz na superação da dualidade estrutural da educação nacional, manifestação do modo de produção capitalista no Brasil e da luta de classes que sobreleva os que exploram sobre os que produzem a riqueza no país (RAMOS, 2008).



O horizonte ainda acusa a carência de políticas públicas que assegurem uma educação unitária, cujo princípio seja a garantia do acesso dos menos favorecidos à educação intelectual, historicamente restrita aos grupos que se assenhoraram do poder. Isso impõe uma visão ampliada da educação, que realize a transposição do ato de educar para o trabalho para o educar para a humanização, considerando o sujeito em todas as suas dimensões.

Sob essa ótica, o Ensino Médio Integrado aparece como proposta que dialoga com a educação *omnilateral* e politécnica, dando voz a sujeitos historicamente silenciados e construindo um projeto ético-político sustentado na justiça social e cidadania.

[...] 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. 03).

Atravessar a formação parcializada que silencia as vozes negras do currículo oficial - especialmente na nova institucionalidade da EPT com a gênese dos Institutos Federais em 2008 - significa afirmar que a escola tem por ofício sobrepujar “o papel específico de transmissão dos conhecimentos reconhecidos como válidos e universais” (BONAMIGO, 2014, p. 96). Nesse sentido, o currículo precisa propor a discussão do processo de negação de espaços a que as populações quilombolas foram historicamente submetidas, numa perspectiva de emancipação e comunicação (MUNANGA, 2015). Precisa, sobretudo, 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, excluiu, discriminou, fragmentou sujeitos e negou direitos (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Hodiernamente, percebe-se a manutenção dos currículos oficiais como retratos da visão eurocêntrica na formação histórica brasileira, apesar de avanços. Todavia, se por um lado, atuaram como parte do jogo racista que subalternizou os negros na história do país, por outro, hoje os currículos aparecem como ricas possibilidades de superação do *status quo*. Como meios de humanização podem "subverter a ordem social existente e suplantá-la com uma nova forma de organização social (BONAMIGO, 2014, p. 97).

Nesse contexto, o currículo integrado estimula a reflexão sobre o conhecimento ensinado, o que possibilita a problematização da ausência das histórias silenciadas nas narrativas oficiais, podendo ser ponto de partida para o debate sobre a memória quilombola,



por exemplo. Assim, sobretudo no Ensino Médio Integrado, é imperativa a compreensão das estratégias dos grupos que senhoreiam o controle político, econômico e social. Nesse aspecto, a educação pode atuar como reveladora das artimanhas dos que detêm o poder, utilizadas para fazer esquecer e silenciar os dominados, numa clara manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2005). *Educar para humanizar*, pois, significa olhar o currículo integrado como caminho e possibilidade para fazer prosperar, no espaço de disputas, as culturas das minorias, sob a perspectiva da formação humana politécnica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das políticas reparativas do Estado brasileiro, abordadas neste artigo, há um panorama contemporâneo que permite pensar o Ensino Médio Integrado como ferramenta de formação para a humanização, no que se refere, especialmente, ao horizonte dos sujeitos remanescentes quilombolas, historicamente alijados da historiografia oficial. Com o reconhecimento da Constituição de 1988 ao direito da terra às comunidades remanescentes de quilombos, difundiram-se pelo país territórios que podem oportunizar a recriação de elementos de memória e de traços culturais dos antigos quilombos (ARRUTI, 1997).

Diante das novas possibilidades, o currículo deve ser parte desse processo em que a escola deixa de ser mero aparelho reprodutor da verdade dominante - manipulador da memória coletiva - para ser ente apto a fomentar uma nova história, na qual entra em voga o lugar da memória dos excluídos. Assim, tirar do chão a história e a cultura dos escravizados e lhes atribuir o protagonismo negado nas narrativas oficiais é sinalizar com a superação da invisibilização histórica dos quilombolas nos currículos.

Apesar das garantias legais para uma formação educacional que abrace as contribuições afro-brasileiras e africanas na constituição do nosso povo, percebemos um distanciamento na transposição do quadro aqui retratado. Nesse sentido, o Estado, as instituições e os docentes precisam repensar sua prática, a fim de que se rediscuta o lugar da memória quilombola no currículo oficial. Essa é, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, uma expressiva contribuição para a efetivação de uma educação *omnilateral*, politécnica e unitária, que possa construir pontes para o alcance da sociedade que queremos, numa contracorrente à história racista, excludente e opressora, escrita um sem-número de

vezes na trajetória brasileira.

## REFERÊNCIAS

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

AZEVEDO, A. **O Cortiço**. São Paulo: Ática. 1999.

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

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 21 out. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 08**, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 nov. 2012.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HAERTER, Leandro; BARBOSA JÚNIOR, Hélio Fernandes.; DUARTE, Krischna Silveira. A presença da cultura quilombola e da história da África em currículos escolares da Educação Básica brasileira. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 10., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Anped, 2014. p. 1-14.



Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1043-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1043-1.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019

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

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

NEVES, L. M. W. PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

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

MARQUES, C. E; GOMES, L. A constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos limites e potencialidades. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo , v. 28, n. 81, p. 137-153, Fev. 2013 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092013000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092013000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 14 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092013000100009>.

MATTOSO, J. **O Brasil desempregado - como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90**. São Paulo: Perseu Abramo. 2000.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade história e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 13 nov. 2019. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

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

PINOTTI, M. L; O movimento negro e a configuração da lei 10.639/03. Anais do encontro Regional de História. Coxim-MS, 2016.

RAMOS, M. **A Concepção do Ensino Médio Integrado**. Mimeo: Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008.

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

RODRIGUES, J. S. O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP. 1997.

TAMANO, Luana Tiek Omena et al . O cientificismo das teorias raciais em O cortiço e Canaã. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 3, p. 757-774, Set. 2011 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702011000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702011000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 Out. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702011000300009>.